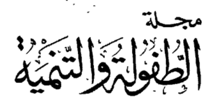


دورية (علمية - متخصصة - محكمة) العدد (١٦) يناير ٢٠٠٨



فى هذا العدد


مجلة
الطفولة والتنمية



دورية علميـــة – متخصصة – محكمـــة

العدد (16) – المجلد الرابع – شتاء 2008

يُصدرها المجلس العربي للطفولة والتنمية

مع الإشـــراف العلمي

لمعهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة

الترقيم الدولي

ISSN 1110-8681

رقم الإيداع بدار الكتب المصرية

2001/6942

الغلاف بريشة الفنان

عدلي رزق الله

ظهر الغلاف عن تمثال للفنانة **سيدة سالم**

تُعبر البحوث والدراسات والمقالات التي تُنشر في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تُعبِّر بالضرورة عن رأي المجلة ، كما أن ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا لمكانة الباحث.

سعر النسخة

مصر : 10 جنيهات مصرية

الاشتراكات السنوية

الدولة	أفـراد	مؤسسات
داخل مصر	40 جنيهًا مصريًا	160 جنيهًا مصريًا
خارج مصر (الدول العربية)	25 دولارًا أمريكيًا	100 دولار أمريكي
خارج مصر (الدول الأجنبية)	40 دولارًا أمريكيًا	160 دولارًا أمريكيًا

توجه جميع المراسلات إلى العنوان التالي

مجلة الطفولة والتنمية

المجلس العربي للطفولة والتنمية

تقاطع شارعي مكرم عبيد مع عبـد الرزاق السنهوري

الحي الثامن – مدينة نصر – القاهرة 11762 – جمهورية مصر العربية

هاتف : 26712050 (+202) – فاكس : 26712059 (+202)

e-mail: child-dev@arabccd.org

الهيئة الاستشارية

أسرة التحرير



المحتويات

عروض كتب ورسائل جامعية

ندوات ومؤتمرات :

افتتاحية العدد

بقلم : الأمين العام للمجلس العربي

يسعد المجلس العربي للطفولة والتنمية أن يقدم لكم العدد السادس عشر من "مجلة الطفولة والتنمية" التي استأنف إصدارها بعد توقف عن الصدور أكثر من عامين.

وكان المجلس في سعيه الدائم نحو تطوير أعماله ليكون على مستوى الطموح، قد قام بعملية منهجية استهدفت تقييم المجلة من خلال عدة آليات استندت إلى مراجعة الأعداد السابقة والوقوف على الإيجابيات والسلبيات، واستطلاع آراء القراء، والاستفادة من المجلات الأجنبية المتخصصة في قضايا الطفولة والتنمية، وذلك كي يكون مرجعًا علميًا نرتكز عليه في رسم رؤية لهذه المجلة في المرحلة القادمة، مبتغاها تطوير المجلة شكلاً ومضمونًا.

ويسعدنا أن نقدم خالص الشكر والتقدير لكل أعضاء الهيئات السابقة للمجلة، ولكل الأساتذة والخبراء والباحثين الذين تعاونوا مع المجلس في إصدار المجلة على مدى الأعداد السابقة؛ الأمر الذي كان له الأثر الكبير في الإفادة منها.

ولقد حرص المجلس - من خلال هيئة المجلة في شكلها الجديد - على أن يقدم هذا العدد ونحن في بداية عام جديد، ندعو الله أن يعيده عليكم وعلى الأمة العربية وعلى العالم كله بالخير والسعادة.

بقلم : رئيس التحرير

ها هو العدد السادس عشر من المجلة يطل على قرائه الأعزاء بعد فترة لم تكن غيابًا ولا انقطاعًا في الحقيقة، فقد ظللنا متواصلين من خلال حوارنا الذي لم ينقطع مع الباحثين والقراء المهتمين بالمجلة الغيورين عليها.

والعلاقة بين المجلة وقرائها علاقة خاصة لأنها ليست بين كُتّاب وقراء، ولكنها بين أفراد أسرة واحدة، هذه الأسرة هى عالم الطفولة الذي يجمع بيننا، ويجعل علاقتنا علاقة حوار متبادل نستفيد منه بقدر ما تستفيدون. **أولاً:** في تحسين الخدمة أو المادة العلمية التي تقدمها المجلة لقرائها. **وثانيًا:** في تطوير الأسلوب الذي نقدم به هذه الخدمة.

نريد أن نلم بكل كبيرة وصغيرة في عالم الطفولة، وأن نطرح كل الأسئلة التي يطرحها علينا إدراكنا لأهمية الطفولة وبالنسبة لنا.

الطفولة في حاجة إلينا؛ لأنها سن التكوين والتنشئة والتربية والتعلم والتعرف على القيم النبيلة واكتساب العادات الصالحة واكتشاف المواهب وتغذيتها وتشجيعها ودفعها للأمام.

لكننا من ناحية أخرى نحتاج للطفولة، لأنها امتدادنا في المستقبل، ووسيلتنا لنقل تراث الآباء والأجداد والمحافظة عليه وتجديده والإضافة إليه من تجارب الأجيال الجديدة وخبراتها. ومن هنا هذا الربط الوثيق بين الطفولة والتنمية.

التنمية شرط للطفولة السعيدة النامية. والطفولة شرط للتنمية الناجحة المنتجة. والعمل في هذا الحقل يحتاج إلى خبرة وعلم.

هذا العلم يجب أن يقوم على أساس، وأن يتجه إلى هدف. والأساس هو الطفولة عندنا وفي العالم كله. فالإنسانية واحدة في كل مكان. لكن الهدف الذي نتجه إليه هو

الطفل العربي بالذات. وعلى المجلة إذًا أن توازن بين ما تقدمه لتدعيم الأساس الإنساني المشترك وما تقدمه للوصول إلى الطفولة العربية وتنميتها. وهذا العدد الجديد خطوة في الطريق.

نريد – أقصد أسرة التحرير واللجنة العلمية – أن نواكب الأحداث والتطورات المتلاحقة في عالم الطفولة، أي أن نجمع بين المتابعة والدراسة. بصيغة أخرى، نريد ألا نعزل الطفولة عن المناخ الذي تعيش فيه والتطورات التي تتأثر بها لنعرف كيف ننمي التأثيرات الإيجابية ونقاوم السلبية.

ونحن نعرف أن الظروف الراهنة في عالمنا العربي ليست دائمًا مع الأهداف التي نعمل من أجلها؛ مما يفرض علينا أن نكون أكثر يقظة وأسرع مبادرة. وهذا ما نسعى إليه ابتداء من هذا العدد الجديد.

ونحن لم نبدأ من فراغ. والطريق الذي نسير عليه الآن كان ممهدًا بما قُدم في الأعداد السابقة التي لقيت الإقبال والمساندة من الباحثين والقراء الأعزاء. لكن الخبرة السابقة ساعدتنا في تجديد الشكل وتغييره، مستعينين بفنان كبير له خبرة واسعة في العمل الصحفي، وخصوصًا في المجلات المتخصصة.

أما مادة العدد، فقد أسهم في كتابتها وإعدادها فريق من أفضل الباحثين والخبراء العرب في المجالات المتصلة بالطفولة والتنمية.

وهذا ليس كل شيء. فالمجلة مشروع مفتوح على المستقبل. وما هذا العدد إلا الخطوة الأولى كما قلت.

إن المجلس العربي للطفولة والتنمية يرحب بكم في مجلته، وينتظر تعليقاتكم، واقتراحاتكم، ومساهماتكم التي ستكون دليلنا الهادي في الطريق الذي بدأناه.

البحوث والدراسات

الاغتراب الثقافي والطفل العربي

أ.د. محمد إبراهيم عيد

الطفولة المبكرة : ذلك الإبداع المكنون

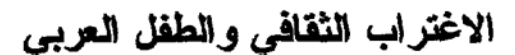
د. ڤيـــولا الببــلاوي

تأثير الأسرة والمحيط الاجتماعي في تثقيف الطفل

أ.د. علـــي بوعنـــاقـــة

الوعي الأُسري بالطفولة العربية في علاقته
بأساليب معاملة الأطفال

أ.د. هادي نعمان الهيتي



الاغتراب الثقافي والطفل العربي

أ.د. محمد إبراهيم عيد*

يثير هذا البحث عدداً من التساؤلات، لعلّ في إثارتها ومحاولة الإجابة عليها ما قد يكشف عن معنى الاغتراب الثقافي؛ وهل يعانيه الطفل العربي ويستشعره؟ أم أن انتمائه وتجذره لواقعه العربي، -وإن تباينت مواقعه الجغرافية- عميق وراسخ؟.

* هل نحن نعيش عصر الاغتراب الثقافي، وما يترتب عليه من غزوٍ ثقافي على نحو يجعل من الفرد موجوداً مغترباً ومنفصلاً عن ذاته وواقعه؟.
* هل أطفالنا يعيشون غربة ثقافية في عالم تهيمن عليه قوى كوكبية. أدركت أن من وسائل الهيمنة التقدم المذهل في مجال الفضائيات على مستوى الكرة الأرضية، على نحو يجعل تلك التكتلات الكبرى تتمدد وتنتشر بسرعة إلى ما هو أبعد من الحدود القومية، بهدف ترسيخ ثقافات وأفكار وتوجهات بعينها، وذلك من خلال عملية فائقة التقنية؛ محكمة الأداء، ممتلئة سحراً وجاذبية، تنزع الطفل من نفسه والمتلقي من نفسه ومن وجوده الثقافي، ووسائلها في ذلك الموسيقى والسينما وألعاب الفيديو والتصوير؟.
* وهل التطور العلمي والتكنولوجي والتفجر المعرفي المتواصل، الذي يتجاوز كل قدرة على التنبؤ بما هو قادم، يستلزم تطورًا ملازمًا في ثقافات الأمم والشعوب؟، فحينما تتغير الأشياء من حولك فإن تغيراً موازياً يحدث في ثقافتك.
* وهل نعيش في عصر الثقافات المطلقة المغلقة على ذاتها، أم في عصر التواصل الثقافي Acculturation، في عالم تجاوز فيه التقدم العلمي المسافات الزمنية بين الناس، بيد أنه لم يستطع أن يتجاوز الخصوصيات الثقافية؟.

* أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية – كلية التربية– جامعة عين شمس .

تلك تساؤلات بدأت تفرض نفسها عليَّ منذ اللحظة التي شرعت فيها بالكتابة في هذا الموضوع.

الأمر الذي يستلزم البدء في تحديد المفاهيم والتصورات الأساسية والتي تتمثل في: "الاغتراب".. ولاسيما الثقافي منه؛ "الثقافة".. وكيف يمكن أن تغترب عن نفسها؟، وهل ثقافتنا – بما تنطوي عليه من مكونات متفردة – يمكن أن تغترب عن ذاتها؟، وماذا عساها أن تكون هذه المكونات؟، وهل هي قادرة على الاستجابة لعصرها استجابة تحفظ لها هويتها الثقافية ومكوناتها الفريدة؟، وماذا يقصد بالتبادل الثقافي في عالم متغير تهيمن عليه مفاهيم الكوكبية والكونية والاعتماد المتبادل، ويؤمن بالتنوع الثقافي.

أولاً: الاغتراب النفسي

يكتنف مفهوم الاغتراب كثير من الغموض لثراء محتواه، ولتعدد مجالات استخدامه ولتنوع الأطر والمنطلقات النظرية لمن يتحدثون عنه، إذ يكاد يمثل "ميدان بحث مشترك" للكثير من العلوم الإنسانية التي تتخذ من الإنسان محوراً لها، فقد استخدمه علماء اللاهوت والفلسفة والاجتماع والتربية وعلماء النفس والطب النفسي والأدباء بمختلف أدواتهم التعبيرية من شعر وقصة ونثر، ولتعدد استخدامات الاغتراب تعددت معانيه وكثرت تعاريفه.

ولفظ الاغتراب في اللغة اللاتينية Alienatoments يفيد فقدان القوى العقلية، ولهذا يرى ناشروا المعجم الوسيط (1956) أن لفظ اغتراب منذ بداية استخدامه مصطلح طبي. كذلك لا يرى بولدن Boldwin (1911) في معجمه للفلسفة وعلم النفس غير هذا الاستخدام الطبي لمفهوم الاغتراب. ويذكر أن الاغتراب شكل من أشكال الاضطراب أو الاختلال العقلي، وأن الشخص المغترب هو الشخص المضطرب عقلياً، وأن لفظ Alienist تطلق على الطبيب المختص في علاج الأمراض العقلية. (ص17)

ويحدد معجم العلوم الاجتماعية (1969) معنى الاغتراب "بأنه الشعور بالانفصال عن الذات أو المجتمع، أو العالم الموضوعي، أو بين الذات ونفسها، أو بين الذات وجوانب أخرى منها تحاول محو الاغتراب" (ص ص 19-20).

ويوصل شاخت Schacht (1970) المعنى الاشتقاقي للمصطلح بعرض أصوله اللغوية في منبته اللاتيني فيذكر أن مصطلح الاغتراب Alienation مشتق من الاسم اللاتيني"Alienatio" المشتق بدوره من الفعل Alienare بمعنى نقل، أو إبعاد شيء ما ليصبح غريباً عن صاحبه، وهذا الفعل اللاتيني مشتق بدوره من كلمة لاتينية أخرى هي Alienus بمعنى التعلق والانتماء إلى آخر، وهذه الكلمة مشتقة من كلمة Alius بمعنى آخر Other أو الآخر Another" (ص ص 9-10).

وعلى هذا فإن الاغتراب – يكون وفقاً للمعنى الاشتقاقي للمصطلح – يفيد تباعد الفعل عن صاحبه، وانفصاله عنه، بحيث يصبح وكأنه شيء آخر، غريب ومنفصل عن صاحبه.

ويرى أرون Aron (1972) أن مصطلح Alienation في اللغة الإنجليزية والفرنسية ترجمة لثلاث كلمات ألمانية :

(1) Verausserug (2) Entausserung (3) Entfremdung

الكلمة الأولى تستخدم بمعنى قانوني كعقود البيع والشراء والصفقات وما إلى ذلك. أما الكلمتان الأخرتان فأولاهما تشير إلى التخارج Externalization، بمعنى أن العمل يصبح غريباً عن صاحبه، وشيئاً آخر سواه، غير منتم إلى صاحبه، وعلى هذا يصبح التخارج اغتراباً حينما يتحول العمل إلى شيء غير منتم إلى مبدعه، أما الكلمة الأخيرة فتفيد معنى الغربة" (ص185).

ومن هذا الاستخدام اللغوي فإن الاغتراب يفيد "الانفصال عن".. كما يعني "عدم الانتماء" وأن المغترب هو شخص "غير منتم"، وأن الغربة هي الشعور الذي يكابده المغترب ويعانيه.

وفي اللاهوت المسيحي يعني لفظ الاغتراب انفصال الإنسان عن الله، وهذا هو المعنى الوارد في رسالة بولس إلى أهل أُفَسُس حيث يقول عن الخوارج "إنهم مظلمو الفكر ومغتربون عن حياة الله بسبب الجهل الذي فيهم وبسبب غلاظة قلوبهم" (إصحاح 4، آية18).

ولكنَّ لفظ اغتراب لم يستخدم في إطار منهجي، إلا ابتداء من هيجل (1807) الذي استخدمه في فلسفته بوصفه خاصية وجودية متأصلة في طبيعة وجود الإنسان في العالم.

ويقدم أرون (1972) تفسيراً لفكرة الاغتراب عند هيجل فيقول "إن التاريخ الإنساني هو المرحلة الأخيرة لصيرورة الروح التي تغترب عن ذاتها وتصبح طبيعة ثم تغترب عن الطبيعة لتعود إلى نفسها في وحدة هي ائتلاف بين ما هو ذاتي وما هو موضوعي، وكل تخارج Externalization اغتراب وسيتم قهر الاغتراب فقط في نهاية التاريخ وعودة الروح إلى ذاتها في المعرفة المطلقة" (ص185).

وقد تأثر ماركس (1964) بفكرة الاغتراب عند هيجل، ولكنه رفض تفسيرات هيجل المجردة والمثالية، لأنها اهتمت من – وجهة نظره – بالتركيبات العقلية المجردة، على حساب الإنسان الواقعي التاريخي، ومن ثم نظر ماركس إلى الاغتراب بوصفه ظاهرة اجتماعية، وإلى الإنسان بوصفه كائناً اجتماعياً تاريخياً، وإلى طبيعته الإنسانية بوصفها محصلة للعلاقات الاجتماعية.

يقول فروم (1953) في مقدمة كتابه (تصور ماركس عن الإنسان) وهو ترجمة لمخطوطات ماركس (1844)، والذي من خلاله قدم فروم تصور الاغتراب إلى قرّاء اللغة الإنجليزية يقول: "إن فلسفة ماركس تشبه في كثير من أنحائها الفكر الوجودي، من حيث إنها احتجاج ضد اغتراب الإنسان وفقدانه ذاته وتحوله إلى شيء" (ص3).

ومعنى هذه العبارة أن الاغتراب هو نقطة التقاء بين الفكر الشرقي والفكر الغربي، بين الماركسية والوجودية، غير أن هذا لايعني أن الوجوديين لا يختلفون فيما بينهم حول معنى الاغتراب، وإن كانوا يتفقون على أن الاغتراب كامن ومتأصل في وجود الإنسان، وأن مشكلة الإنسان تكمن في إحساسه بالاغتراب، وبأنه وحيد يكابد مشاعر الهجر والقلق والذنب والسقوط بغير سند أو عون.

كما وجد كثيرون من الفلاسفة، والأدباء، وعلماء النفس، والاجتماع، والتربية في الاغتراب التعبير عما يعانيه الإنسان المعاصر من أزمات وجودية ونفسية واجتماعية وتاريخية وحضارية، والتي تتمثل بعض مظاهرها في بعض السياسات السائدة في العالم والاتجاهات والقيم التسلطية، وأوهام التفكير القطعي في الفكر والسلوك والمواقف، وطبيعة العلاقة بين الحاكم والمحكوم في بعض الدول وما يسود العلاقات بين الأفراد من سطحية ونفعية ولا – إنسانية، وما يتمخض عن التغيرات الخاطفة، والتطورات السريعة، والاختراعات المفاجئة حيث هيمنة الآلية في وسائل وعلاقات

الإنتاج وعدم قدرة الإنسان على استيعاب هذه التغيرات المتلاحقة، والتكيف مع الإيقاع السريع لحركة المجتمع ومن ثم بدأ الإنسان يشعر بالانفصال عن نفسه وعن مجتمعه، وعن ثقافته التي ينتمي إليها.

ويؤكد فروم (1969) أن الاغتراب في المجتمع الحديث يكاد يكون شاملاً، فالمغترب لا يحيا منفصلاً عن نفسه فحسب، بل عن إخوانه في المجتمع، وعن العمل، وعن الأشياء المحيطة به التي يجهلها وإن كان يستهلكها، وعن الحكومة التي تدبر أمره ومن ثم يصبح شخصية مسيّرة ليس له أن يختار، وإذا سارت الأمور على هذا النحو بغير إصلاح فسينتهي الإنسان حتماً إلى مجتمع مختل في توازنه.

وترجع أسباب الاغتراب عند فروم (1969) إلى طبيعة المجتمع الحديث، وسيطرة الآله وهيمنة التكنولوجيا الحديثة على الإنسان وسطوة السلطة وهيمنة القيم والاتجاهات والإيديولوجيات التسلطية، فحيث تكون التسلطية وعشق القوة والحض على العدوان يكون اغتراب الإنسان.

وقد وجدت هورني Horney (1975) في الاغتراب التعبير عما يعانيه الإنسان من انفصال عن ذاته، ذلك أن الأصل في الاغتراب عند هورني هو اغتراب الذات، حيث ينفصل الشخص عن مشاعره الخاصة، ورغباته، ومعتقداته وطاقاته "هو فقدان الشعور بالوجود الفعال، وبقوة التصميم في حياته الخاصة، ومن ثم يفقد الفرد الإحساس بذاته باعتباره كلاً عضوياً" (ص175).

ويصاحب هذا الشعور بالانفصال عن الذات زملة من الأعراض النفسية التي تتمثل في الإحساس باختلال الشخصية والخزي وكراهية الذات واحتقارها لتصبح علاقة الفرد بنفسه علاقة غير شخصية، حيث يتحدث عن نفسه كما لو كانت موجوداً آخر منفصلاً وغريباً عنه. ولهذا حددت هورني (1939) "بعض الأعراض النفسية التي تصاحب اغتراب الذات، وقد وجدت فى النرجسية Narcissism تعبيراً عن اغتراب الذات، فالنرجسية ليست تعبيراً عن عشق الذات، بل عن اغتراب الذات... وأن النرجسي يحيا ملتصقاً بأوهامه عن نفسه" (ص99).

هذا، وتشخص هورني (1946) حالات اغتراب الذات بقولها "إننا لا نستطيع أن نقهر أجزاء أساسية في أنفسنا دون أن نصبح غرباء عن أنفسنا إذ أن الفرد يصبح

ببساطة غافلاً عن حقيقة ما يشعر به، ويحبه، ويرفضه ويعتقده... باختصار يصبح غافلاً عن فهم ماذا يكون؟ ونتيجة لافتقاره إلى فهم هويته فإنه يحيا حياته من نسج تصوره ويفقد الاهتمام بالحياة لأنها ليست ما يرغب فيه حقيقة، فليس في وسعه أن يتخذ قراراته، لأنه لا يعرف حقيقة ما يريد، ويعيش في حالة من اللاواقعية، وبالتالي فهو في حالة من الوجود الزائف مع نفسه (ص111).

وتتشابه الأعراض التي توصلت إليها هورني (1975) من تحليلاتها الإكلينيكية وزملة أعراض الاغتراب التي انتهى إليها كنيستون (1964) بعد إجراء دراساته عن اغتراب طلبة جامعة هارفارد وذلك من حيث تأكيدها على أن الأصل في الاغتراب هو اغتراب الذات وما ينتج عنه من أعراض نفسية تتمثل في الشعور بالخزي واحتقار الذات وكراهيتها وفقدان الإحساس بالوجود الفعال أما الشعور"بفقدان الثقة" الذي عدّه كنيستون متغيراً أولياً في زملة أعراض الاغتراب، فإنه يتفق– إلى حد كبير– مع مايقول به أريكسون (1968) عن " عدم تعيين الهوية" كأساس للإحساس بالاغتراب ينتج عنه الشعور بالعزلة والخزي وعدم التواصل والشعور بالذنب واليأس وكراهية الذات الذي يؤدي إلى عدم قدرة الفرد على التخطيط لحياته وبالتالي الإحساس بعدم الثقة والدونية، وبأن الحياة لا تنشأ من المبادأة الخاصة.

ويلخص برون Braun (1978) رأى أريكسون في محددات الاغتراب فيقول: "إن أريكسون يرى أن اللامعنى والأنوميا ربما تكونان سبباً ونتيجة للاغتراب وأن الوساوس والقهر والكبت من الممكن أن يكونوا نتيجة لعدم اكتشاف الفرد لهويته، وأن الاغتراب الذي يتمثل في تعيين الهوية يأتي نتيجة للأزمات التي تعترض مراحل النمو، وتسفر عن زملة أعراض تتمثل في القلق والشعور بالخزي والإحساس بالذنب" (ص14).

وترجع أهمية نظرية أريكسون (1968) في الاغتراب إلى تركيزه على أهمية التربية؛ حيث تسهم في إحداث التفاعل الاجتماعي، وفي تشكيل هوية الفرد، وأن المراهقة هي المرحلة المحورية في حياة الفرد ويرى أن الإعداد لمراهقة ناجحة، يجب أن يبدأ والطفل لا يزال في المهد صبياً عن طريق التربية في الأسرة والمدرسة.

وتشير هيلين وايت White (1970) إلى أن المغترب عن ذاته يعاني من

الإحساس بالقلق والاكتئاب وغالباً ما يكون عدوانياً في سلوكه مع إحساس باللاواقعيــة والفراغ والملل والسأم" (ص12).

وتتفق هذه الأعراض مع مايذكره كنيستون (1964) عن زملة أعراض الاغتراب Alienation Syndrome التي تتمثل في فقدان الثقة والتــشاؤم، والــشعور بالــسخط، والتمركز على الذات والالتصاق بها على حساب الواقع الخارجي، والشعور بـــالقلق، والاغتراب الاجتماعي والاغتراب الثقافي الذي يتمثل في الثقافة المــضادة للمجتمــع، واحتقار الذات والتردد، والشك في كل شيء كشعور ملازم لفقدان الثقــة، واللاانتمــاء (ص ص175-176).

وتشير دائرة المعارف البريطانية (1978) بعد أن تستعرض المفهــوم وتطــوره التاريخي وما يكتنفه من معان متعددة ومحيرة وغامضة إلى أن الاغتراب يتمثل فـــي ستة محـــددات رئيــسة، هـــي : الــشعور بـــالعجز Powerlessness ؛ واللامعنـــى Meaninglessness ، واللامعيارية Namelessness؛ والاغتـــراب الثقـــافي Cultural Alienation؛ والعزلـــة الاجتماعيـــة Social Isolation ، واغتـــراب الـــذات Self Estrangement" (ص ص 574-576).

ومما سبق يتبين أن الاغتراب خاصية مميزة للإنسان، قديمة ومتأصلة في وجوده، وأن اغترابه يعني انفصاله عن وجوده الإنساني، وأن المفهوم سواء في أصوله اللغوية أو في المعاجم المتخصصة، والاستخدامات المختلفة يفيد معنى الشعور بالانفصال عن الذات أو المجتمع والعالم الموضوعي أو الله.

وقد استخدم المفهوم لوصف الكثير من الاضطرابات النفس- اجتماعية كحـــالات القلق والإحساس بفقدان الهوية واختلال الشخـــصية والــشعور بـــالعجز واللاجـــدوى واللامبالاة والإحساس بعدم الثقة والتشيؤ، والشعور بأن الحياة تمضي علـــى نحـــو لا إنساني، وأنها عبث غير معقول يمضي بالإنسان نحو الفراغ الوجودي والملـــل مـــن الحياة نفسها، أو هو الشعور بالتحلل من القيم ورفض المعايير الاجتماعية أو الانسحاب من المجتمع والالتصاق بالذات في كنف عزلة اجتماعية ونفسية أو هو" خبرة أن يرى الإنسان نفسه كما لو كانت غريبة ومنفصلة عنه".

والاغتراب الثقافي لا يمكن أن يتحقق إلا في بيئة تضعف فيها قوة الانتماء وتتسم بانهيار المعايير في البناء الاجتماعي، وتكتنف مشاعر الناس فيها الرفض واللامعنى، والفراغ الثقافي، فحينما يتضاءل مفهوم الفرد عن ذاته، وعن هويته يغترب عن نفسه، وتظهر عليه أعراض التحريف Distortion للواقع، ويعيش الواقع من خلال تصورات وهمية لا وجود لها إلا في خياله.

ولعلّ دراسة كينستون الشهيرة The Uncommitted من أهم الدراسات فقد كشفت كما يقول "إبراهيم عيد" عن أن الطلبة المغتربين يشعرون بالقلق والاكتئاب والعدوانية والشعور الحاد بالانفصال عن الذات الذي يصاحبه إحساس قوي بالرفض لمعطيات المجتمع الثقافية، وعدم الالتزام بمعاييره حيث تبدو حضارة المجتمع أمامهم آلية مخيفة ولا يمكن الوثوق فيها، ومن ثم كان اغترابهم – كما يقول كنيستون– اغتراباً من نوع خاص، اغتراباً يصبغه التقدم التكنولوجي ومجتمع ما بعد التصنيع.

وفي محاولة جد مهمة لدراسة الاغتراب الثقافي وما ينطوي عليه من أبعاد وما يصاحبه من عوارض نفسية ومتغيرات قام "طلعت منصور" بدراسة تحليلية للإحساس بالهوية الثقافية في مقابل الإحساس بالاغتراب الثقافي عند الناشئة العرب (بحث ميداني في المجتمع الكويتي) وذلك على عينة قوامها (275) مفحوصاً من الذكور والإناث تتراوح أعمارهم الزمنية مابين (15–16) عام، مستخدماً أداة من تصميمه وهي الإحساس بالهوية الثقافية عند الناشئة في الكويت، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن قوة الإحساس بالهوية الثقافية عند هؤلاء الناشئة في مقابل ضعف الإحساس بالاغتراب الثقافي عندهم. وإذا كانت "الأصالة" هي ركيزة هذا التوجه الثقافي القوي عند الناشئة العرب، إلا أنه إزاء الهوة الثقافية القائمة بين ثقافات العالم، ووطأة الغزو الثقافي من جانب بعض الثقافات والاستهداف لهذا الغزو من ثقافات أخرى، واحتمالات التلوث الثقافي وتهديد الهوية – إزاء ذلك لابد وأن تكون لنا وقفة ثقافية في مواجهة هذه الاحتمالات.

ويحدد "طلعت منصور" إطاراً لهذه الوقفة الثقافية من خلال مجموعة من المقومات الأساسية التي تتمثل في أن الهوية الثقافية في مقابل الاغتراب الثقافي قضية تربوية، الأمر الذي يستلزم: أنماطًا جديدة للتعلم والتعليم؛ تعليمًا ذا معنى؛ التأكيد على العلم

التقني سبيلنا للمعاصرة؛ وحدة العلم والعمل، وأن نسكب العصر في وعاء اللغة العربية.، التحصين الثقافي ضد الاستهداف للغزو الثقافي.

ويتسائل " طلعت منصور" لماذا لاتكون لنا وقفة ثقافية إزاء ثقافات العالم المختلفة، ولما لا نطرح ثقافتنا على العالم، هنا تكون لنا وقفة بالغزو الثقافي المضاد: فثقافتنا العربية بأصالتها وبقدرتها على استيعاب العصر – لابد وأن نحرص على توصيلها للآخرين، وفي هذا لانجد حساسية إزاء أية ثقافة أخرى، لأننا نستطيع أن نحدد موقفنا منها – وهو موقف قائم على إحساسنا بقوة الذات الثقافية وبالثقة في إمكاناتها.

ثانياً: الثقافة

الثقافة من أكثر الكلمات استخداماً، ومن أشدها غموضاً، وقد يرجع هذا الغموض إلى تعدد معاني الثقافة وتباينها في كثير من الأحيان.

بيد أن الأمر الذي لا ريب فيه أن لكل مجتمع ثقافة تميزه وتبلور معتقداته وقيمه ومبادئه وعلاقاته الاجتماعية وأنماط سلوكه وتحيزاته الإيديولوجية.

وقد تتشابه بعض المجتمعات في بعض أشكال الثقافة وأنماط السلوك غير أنها تتباين عند فحص الخصوصيات المميزة لهذه الثقافة.

ولعل في الكشف عن منابت كلمة "ثقافة" من ثَقُفَ ثَقْفاً، بمعنى صار حاذقاً فطناً. أما ثَقَّف الشيء، فمعناه قوم المعوج منه وسوّاه، وثَقَّف الإنسان، أدَّبه وهذَّبه وعلَّمه، ومن ثم فإن الثقافة هي العلوم والمعارف والفنون التي يطلب الحذق فيها، واشتُقت كلمة Culture اللاتينية ومشتقاتها في اللغات الأوروبية الحديثة من الفعل اللاتيني Colo era ui cultum وهي تعني في الأصل الفلاحة Agriculture والعبادة Cults.

وهذان المعنيان من أصل كلمة ثقافة ليسا متناقضين أو متباعدين، بل هما في الواقع يمثلان الركنين الأساسيين لمعنى الثقافة، ففلاحة الأرض تعني العناية بها، وتهذيب تربتها وتشذيب أشجارها ورعاية براعمها، وعلى الجانب الآخر تنهض الثقافة بمهمة صقل العقل، وتهذيب النفس وتنمية الأخلاق والتنوير، وشحذ الطاقات الخلاقة على الإبداع. وذلك هو المعنى الوارد في معجم ويبستر Webster، 1965 (ص202).

وتتضمن الثقافة سواء في أصولها اللغوية العربية أو في اللغات الأخرى مجموعة

من القيم، يتمثل بعضها في الإيمان، والطهارة، والجمال، والفطنة، والتقدم،والإتقان، فبدون هذه القيم لا يمكن للإنسان أن يفلح في زراعة الأرض أو العبادة بشعائرها وأماكنها.

ومن هذه الاشتقاقات اللغوية، تقف الثقافة عند المستوى الرفيع من التكوين الإنساني، من حيث هي صقل وتهذيب للسلوك وتنمية أخلاقية وروحية له، أو أنها ما ينتجه العقل أو الخيال الإنساني، وتكون وظيفتها إعداد وتهذيب وصقل للروح والعقل معاً.

وهذا المعنى من معاني الثقافة يتصف به الآحاد من الناس الذين يمثلون النخبة الممتازة، أو القاطرة التي عليها أن تجر باقي العربات إلى أقصى حد، سمواً بالتكوين العقلي والروحي والأخلاقي للإنسان، ذلك الذي يتمثل في إبداعاته الخلاقة، وإشراقاته الروحية وصروحه العلمية التفسيرية.

وتظل هذه الجوانب المضيئة قائمة بشخوص مبدعيها، مرتبطة بهم ارتباطاً عضوياً بغير افتراق.

والوجه الآخر للثقافة يتمثل في الجانب الاجتماعي، والذي يتضح في تعريف تيلور Taylor (1870)، وهو تعريف شائع على المستوى الاجتماعي، وينص على أن الثقافة "ذلك الكل المركب الذي يتضمن المعرفة والاعتقاد والفن والقانون والأخلاق والعرف وأية قدرات أو عادات يكتسبها الفرد بوصفه عضواً في المجتمع" (ص46).

وعلى هذا المنحى قدم بيرستد تعريفه للثقافة باعتبارها "ذلك الكل المركب الذي يتألف من كل ما نفكر فيه، أو ننهض بعمله أو نملكه كأعضاء في المجتمع" (ص25).

ويقترب من هذه التعريفات تعريف معجم أكسفورد (1982) للثقافة بأنها "الاتجاهات والقيم السائدة في مجتمع معين، كما تنعكس في الرموز اللغوية والأساطير وأساليب الحياة ومؤسسات المجتمع التعليمية والدينية والسياسية" (ص231).

وهذا الجانب الاجتماعي من الثقافة، يمثل نقطة البدء في حياة الإنسان الواعية، والتي يكتسبها الإنسان بما تنطوي عليه من قيم وأساليب حياة ولغة ورموز وعادات وعرف، بفضل وجوده داخل المجتمع، بفعل التنشئة الاجتماعية والتعلم.

وينعكس هذا الكل المركب من المكونات الفريدة لثقافة المجتمع في سلوكه، وفي حركته ووجوده وتحيزاته الأيدولوجية وعلاقاته الاجتماعية.

الثقافة -إذن- هي ذلك الائتلاف الفريد من كل ما هو روحي سام مجاوز للواقع، ومن كل ما هو مادي لصيق بالأرض وبمعترك الحياة.

الثقافة هي اللغة بوصفها وجداناً يعبر عن مشاعر وآمال ورؤى شعب، بوصفها أداة للتفكير والتواصل.

الثقافة هي الكلمة Logos، وبالكلمة أصبح الإنسان إنساناً، والثقافة ثقافة!.

الثقافة هي تلك المكونات الفريدة التي تميز شعباً وأمة عن غيرها من الأمم. الثقافة كائن حي اجتماعي نامٍ ومتطور، لايعرف الجمود، ولا يحيا بغير سند من "موروثات تراكمت عبر العصور"، متمتعاً بتلك القابلية للتطور والنماء مع حركة وإيقاع العصر ولا سيما للشعوب التي تتسم بالحيوية والدينامية والعراقة التاريخية.

الثقافة نواة الشخصية بالنسبة للفرد والأمة، فهي التي تحرك الإنسان في الحقل وفي المصنع والمدرسة والجامعة والمسجد والكنيسة، وهي التي تتحكم في حركة الحياة في الشارع والأسواق، بتقدم الثقافة تستقيم الحياة على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، وبالتعمق الثقافي ترقى الآداب والفنون والعلوم والذوق العام.

الثقافة أرض ووطن وكيان له "ثوابته الجغرافية"، و"متغيراته التاريخية".

ثالثاً: التواصل الثقافي Acculturation

استخدم هذا المفهوم على أنحاء شتى، بداية من الحقبة الاستعمارية Colonial Racist تلك التي كانت تطلق على سكان المستعمرات اسم "الهمج Savages" أو الشعوب الأدنى، في مقابل الشعوب الأعلى المستعمرة، ومن ثم فعلى الأدنى أن يتقمص الأعلى وأن يستدخل مفاهيمه وتصوراته، ويحاكي المستعمر المتحضر فيما يعتقد ويسلك ويعيش ويتكلم – وذلك وفقاً لما ذكره الأنثروبولوجي" فرانز بوز Franz Boas" عن هذه الحقبة (1888) وكانت الترجمة الأقرب إلى هذا المعنى هي" التثاقف" التي تحمل معنى قصدياً، أن عليك أن تثقف؛ أي تتشرب ثقافة المستعمر، إذا ما أردت أن يكتب لك دوام البقاء والاستمرارية، وكانت اللغة هي المعبر لثقافة المستعمر كما حدث لشعوب كثيرة في آسيا، وأفريقيا، وأمريكا اللاتينية.

بل إن وحدة اللغة كمعبر لثقافة المستعمر قد وحدت وجدان وعقل هذه الـشعوب .

ومع أفول هذه الحقبة الاستعمارية، وبزوغ حقبة جديدة تؤكد على حرية الإنسان وحق تقرير المصير، تغير معنى هذا المفهوم، وذلك على النحو الـذي أوضـحه " لنتـون وهيرسكوفيتز Linton & Herskovist (1936) حيث قالا إن التبـادل أو التواصـل الثقافي يمتد ليستوعب مظاهر متعددة، وذلك عندما تتعايش جماعات متباينة ثقافياً معـاً وعلى نحو مباشر ودائم، ومن شأن ذلك أن يفضي إلى تغيرات في الأنمـاط الثقافيـة لأحدهما أو كليهما معًا (ص149).

ويؤكد Padilla (1980) أن عملية التواصل الثقافي تتضمن الوعي الثقافي والولاء العرقي Ethnic Loyalty.

يشير الوعي الثقافي إلى الالتحام والانسجام مع معطيات الثقافة الوطنية ومقدساتها الثقافية، أما الولاء العرقي فهو يشير إلى تفضيل الثقافة القومية عمَّن سواها.

وهذا أمر يشير إلى مستوى عالٍ من الافتخار بالعرقية والاعتزاز بالهوية الثقافية.

وفي دراسته عن هجرة الشباب: التبادل الثقافي، الهوية والتوافق النفسي، بين جون باري John Berry وآخرون (2006) أن عملية التبادل الثقافي تنطوي على تغيـرات نفسية وثقافية تنتج عن التفاعلات بين- ثقافية نتيجة للتواصـل بـين الأفـراد، حيـث ينطوي التغير الثقافي على تغير في التوجهات السياسية والثقافية؛ أما التغيرات النفسية فتبين أن ثمة تغيراً في اتجاهات الأفراد إزاء التواصل الثقـافي، وهويـاتهم الثقافيـة، وسلوكياتهم الاجتماعية، وأخيراً توافقهم النفسي.

واستخدم الباحثون أداة من تـصميمهم تقـيس أربعـة أبعـاد : التمثـل الثقـافي Assimilation، والتكامل الثقافي Integration، والانفـصال الثقـافي Separation، والتهميش الثقافي Marginalization. وتركز هذه الأبعاد على خمـسة محـاور فـي الحياة، هي : الموروث الثقافي، واللغة، والزواج، والأنشطة الاجتماعية، والأصدقاء.

وقد تكونت عينة الدراسة من (5366) من الشباب المهـاجرين بالإضـافة إلـى (2361) شاباً وطنياً، وقد هدفت الدراسة إلى الإجابة عن تـساؤلات ثلاثـة: الـسؤال الأول: كيف يتعامل الشباب المهاجر مع عملية التواصل الثقافي، والسؤال الثاني: كيف

يمكن أن يحقق التوافق مع هذا المجتمع، أما السؤال الثالث فكان عن العلاقة بين التبادل الثقافي والتوافق النفسي لدى الشباب المهاجر بالرغم من تباينه ثقافياً وعرقياً.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج لعل من أهمها أن الشباب المهاجر جمع بين الاحتفاظ بالموروث الثقافي الخاص به، مع القدرة على إقامة روابط محكمة التوجه مع ثقافة المجتمعات الجديدة، وهذا يعني عدم تخليه عن جذوره العرقية وهويته الثقافية في سعيه الدائم نحو إقامة روابط قوية مع مجتمع المهجر، وأن الاعتزاز بالتوجه العرقي هو الذي يؤدي إلى التوافق الثقافي والاجتماعي مع المجتمع الجديد، ومن يعجز عن تحقيق ذلك يكابد مشاعر الاغتراب الثقافي ومن ثم يحيا على نحو هامشي، غير محقق لذاته أو لقدارته، وعلى هذا فإن التواصل الثقافي يتحقق وإن اختلفت العرقيات والهويات الثقافية.

وعلى أية حال فإن التواصل الثقافي يمثل ضرورة حياة، لأن الحرية الثقافية هي حرية جماعية من شأنها أن تشجع على الانفتاح على الخبرة والخيال والإبداع، والتنوع الثقافي الخلاق.

وتعدد الثقافات وتنوعها دليل على التسامح من حيث هو تعبير عن حرية الفكر وحرية الاعتقاد وبغير قهر أو إرغام أو تسلط، وأن التنوع الثقافي الخلاق يتعمق برفض العنصرية والكراهية والتمييز العنصري.

وثقافتنا ثرية بهذه المعطيات وأطفالنا يعيشون في مناخ ثقافي يترجم معنى التسامح وقبول الآخر وحرية الفكر والمضي قدماً بالإمكانات نحو المستقبل.

ونحن أمة أصيلة في وجودها الزماني والمكاني وتجانسها البشري ومن ثم فلسنا في حاجة إلى بوتقة انصهار Melting Pot* ، تصهر أبناء أمة واحدة في بوتقة واحدة.

ويعتبر المجتمع الأمريكي مجتمعاً متعدد العرقيات Multi-Ethnic Society متعدد الثقافات Multi Cultural Society، ولكنها انصهرت جميعاً.

فهي شعوب من مهاجرين، من منابت ثقافية وعرقية متباينة، وعقائد مختلفة وأطر فنية وأساليب حياة متعددة، بيد أن هذه التباينات انصهرت جميعاً تحت وعد الأرض

---

* بوتقة الانصهار Melting Pot: مفهوم يشير إلى انصهار عدد من الشعوب من ثقافات وأجناس وأديان مختلفة.

الموعودة، أو كنعان الجديدة New Canaan أو الجمهورية المثالية، من أجل بزوغ الإنسان الجديد، ولو على حساب الهندي الأصيل في أرضه.

وهذا ما يحدث في إسرائيل، وحدث ولم يحقق نجاحاً في الاتحاد السوفيتي السابق. فشرط الانصهار الثقافي والتواصل الثقافي الخلاق حدوث التمثل الثقافي Assimilation، ومن ثم التكامل الثقافي.

وأن الاغتراب الثقافي يؤدي إلى الانفصال عن قيم وثقافة المجتمع ومن ثم التهميش Marginalization.

أما نحن كأمة فأصحاب ثقافة ضاربة بجذورها في عمق الزمان والمكان، وأنها نسبية غير مطلقة، منفتحة غير مغلقة، وأطفالنا باعتبارهم الوريث الشرعي لهذه الثقافة وعليهم أن ينموا على تلك المكونات الثقافية العميقة بغير إغلاق على الذات أو انفصال عن حركة التقدم العلمي في عالمنا أو البعد عن حركة التبادل الثقافي الذي يؤكد على معنى التنوع الثقافي الخلاق باعتباره ضرورة حياة وضرورة وجود أيضاً.

فهل مثل هذه الثقافة المتجذرة في عمق الزمان والمكان من الممكن أن تغترب عن نفسها؟ وهل من الممكن أن يغترب أطفالنا عن جذورهم الثقافية ويخشون مما يسمى بالغزو الثقافي، أم أن ثقافتنا قادرة على التعايش مع تطورات هذا العصر العلمية والتكنولوجية بقوة، ثقافة قادرة على الانفتاح على هذا العصر. فالثقافة التي يكتب لها البقاء والخلود، هي تلك التي تكون قادرة على الاحتكاك والتواصل مع الثقافات الأخرى، وسأضرب مثلاً باللغة العربية:

فقد كانت اللغة العربية - وما زالت - جوهر الهوية الثقافية، فهي أولاً لغة القرآن الكريم وهي ثانياً لغة ثرية في محتواها، ثمينة بقدر مفرداتها علي التعبير عن الحياة في أدق تفاصيلها وعن العلوم في أدق مكنوناتها.

وقد حافظت اللغة العربية علي استمرار أمة عربية لها امتداد جغرافي واحد، وتاريخ مشترك واحد، وتطلعات مستقبلية واحدة، ولهذا فالأمم التي لم تكن تملك وحدة اللغة تفتتت وانهارت، لأن العقل كان فيها منقسماً علي ذاته والفكر كان فيها مغترباً عن واقعة.

وفي العصور الوسطي الإسلامية كانت اللغة العربية لغة كوكبية يهتم بها ويتعلمها

كل من أراد أن يكون له العلم والمعرفة. وقد عبر عن ذلك أسقف قرطبة عام 1492 بقوله " إن الشباب النابه منصرف الآن إلي تعلم اللغة والأدب العربيين.يا للهول لقد نسوا حتي لغتهم، ولن تجد بين الألف منهم واحداً يستطيع كتابة خطاب باللغة اللاتينية، بينما تجد منهم عدداً كبيراً لا يحصى ولا يعد، يتكلم اللغة العربية بطلاقة ويقرض الشعر أحسن من العرب أنفسهم".

ولقد استطاعت الهوية الثقافية العربية أن تقدم للعالم تراثاً فكرياً وحضارياً هو ائتلاف خلاق يجمع بين إبداعات العالم القديم وإبداعات العقل العربي، فلقد نجح العرب في ربط أطراف الأرض ببعضها البعض حضارياً، وصناعياً واقتصاديًا واجتماعيًا وثقافياً. فلقد دخل في الإسلام أمم شتي لها خصوصيات حضارية وثقافية متفردة، ويتمتع أبناء هذه الأمم بقدرات متميزة في مجالات علمية متنوعة، فأتاحت لهم الحضارة الإسلامية فرص الإبداع، فترجموا أمهات الكتب الإغريقية، وأضافوا إليها من إبداعاتهم الخلاقة، وطوروا بتجاربهم وأبحاثهم العلمية ما أخذوه من مادة خام عن الإغريق والفرس والهنود وشكلوه تشكيلاً جديداً، وعلى نحو عملي يتخذ من المنهج العلمي أساساً للبحث لهذا كان العرب مؤسسي الطرق العلمية التجريبية في الطبيعة والكيمياء والجبر والحساب والجيولوجيا وعلم الاجتماع.

وقد كانت طليطلة وقرطبة والأندلس وصقلية وإيطاليا معابر حضارية، نقلت الحضارة الإسلامية إلي الغرب الأوروبي لتسهم في تشكيل عصر النهضة والتنوير الأوروبي .

فحضارة الإنسان واحدة، والعقل الإنساني واحد، وهذا العقل يستطيع أن ينشط مقدماً إبداعاته الخلاقة وصروحه التفسيرية متى كانت البيئة مهيئة ومحفزة للإبداع.

ها هنا لنا أن نتساءل كيف استطاعت اللغة العربية أن تستوعب علوم عصرها وأن تقدم تلك الائتلافات الحضارية التي جمعت بين حضارات أمم شتى؟.

الأمر راجع إلي أن اللغة العربية نسبية غير مطلقة، منفتحة غير جامدة من ثم كتب لها الاستمرار والدوام، فاللغة كائن نامٍ، في حالة من النمو والازدهار، وهي مرتبطة بتطور الحضارة، وهي أداة التفكير وقوامه، فلا تفكير بغير لغة، الأمر الذي يستلزم أن تكون اللغة قادرة علي التعامل والنقل والاحتواء لمفردات ومعاني عصرها.

فلقد تأثرت اللغة العربية قبل الإسلام وفي فجر الإسلام بما أحاط بالجزيرة العربية

من أمم حضارية كالفرس والروم والآراميين والحبشيين، فقد كانت اللغة اليونانية لغة الحضارة والفلسفة والعلوم، وكان تأثيرها علي اللغة العربية عن طريق اللغة الآرامية، فدخلت إلى العربية من الفرس أسماء مثل الصولجان، والفردوس، والفيروز، والمسك، والفيل والجاموس. ومن المنسوجات: الديباج والإستبرق والسندس. ومن اليونانية : إبليس، والجنس والقرطاس، والأزميل والفندق واللص.

أما الألفاظ اللاتينية التي دخلت اليونانية ثم أخذتها الآرامية، وعن الآرامية أخذت العربية فمنها : الصراط، القصر، القنطار، والدنيا.

ومن اللغة الحبشية: حواريون، ونافق ومنافقون، ومنبر، ومصحف، وبرهان .

وهناك بعض الألفاظ الآرامية التي دخلت العربية عن طريق الحبشية مثل كلمة قدوس وأصلها الآرامي قديس، وكلمة تابوت وأصلها الآرامي تبيوتا، وجهنم وأصلها جيهنام، وعن العبرية: الحج والكاهن والعاشوراء*.

تلك أمثلة لانفتاح اللغة العربية وقدرتها علي التعامل مع عصرها بوعي وانتقاء وفهم وإدراك لعمق هذه المفردات علي اختزال كلمات كثيرة للتعبير عنها.

ولهذا كانت اللغة العربية في صدر الإسلام وعصوره المتتالية أشد ثراء وأعمق خصوبة ومعنى .

ومن هنا فإن قيمة اللغة تكمن في مستقبلها، وفي قدرتها علي التطور والانفتاح في عالم يتقدم علي نحو يتجاوز فيه كل قدرة علي التنبؤ بما هو قادم.

ولكن اليقين الذي لا شك فيه أن الإبداع هو تجسيد للمستقبل، وإرهاص لما هو قادم، واللغة أداة الإبداع ومن ثم عليها أن تواصل تقدمها وازدهارها المستقبلي.

وإذا كنا في عالم أصبحت القنوات الفضائية فيه في متناول كل إنسان وكل طفل، فقد أصبح لزاماً علينا أن نهتم بما يبرز نماذج القوة والبطولة والتفرد في الشخصية والعلم مثل شخصية خالد بن الوليد وطارق بن زياد وابن رشد وابن سينا.. وغيرهم.

ولابد من استخدام الفن والأدب وألعاب الفيديو والكارتون والإنترنت للتعبير عن أصالة الأمة وتطلعاتها المستقبلية، مع الإيمان بأن الإنتاج وليس الاستهلاك هو الذي يقيم دعائم القوة في الأمة ويحقق لأبنائها معاني الانتماء.

---

* جورجي زيدان: اللغة العربية. كائن حي. دار الهلال.



والثقافة لا يولد الإنسان وهو مزود بها؛ بل يكتسبها، ولهذا فهي نسبية غير مطلقة، قائمة في الزمان، غير خارجة عن نسيجه "وأية ثقافة هي قبل كل شئ استثمار متميز للزمان"، ذلك أن الزمان كأي شئ نادر يمكن استثماره، قد تتصف بالجمود، وقد تتصف بالحيوية والقدرة على التعايش مع متطلبات العصر ومتغيراته، وأن التواصل الثقافي من شأنه أن يعمق التنوع الثقافي الخلاق.

وثقافتنا العربية لها هذه المكونات الفريدة والمتميزة من قوة اعتقاد وعمق تدين، يمثل قاعدتها، ومن تراث مركب، ومن لغة عربية صنعت - وما تزال- وحدة الفكر ووحدة العقل، ومن آداب وفنون لها جذورها الضاربة في عمق التاريخ؛ فهي بلاد حضارة، ماتزال آثارها شاهدة على أنها معلمة العالم، ومهد حضارته وموطن كل عقائده السماوية، ومن ثم فهي تتميز بقدسية المكان والزمان أيضاً؛ لها امتداد جغرافي لا فواصل فيه، وتاريخ مشترك يكاد يكون - في كثير من وقائعه - واحداً، ووسطية في السلوك بغير إفراط ولا تفريط.

المراجـــع

1. جورجي زيدان: اللغة العربية، كائن حي، دار الهلال. القاهرة.
2. طلعت منصور غبريال: دراسة تحليلية للإحساس بالهوية الثقافية عند الناشئة العـربط مجلس الوزراء، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
3. محمد إبراهيم عيد: الاغتراب النفسي. القاهرة: الرسالة الدولية للإعلان.
4. Aron R., (1972). Progress and Disillusion: Britian Pelican Book.
5. Baldwin, J., (ed.,) (1911). Dictionary of Philosophy. New Yourk: Second Edition. Macmillan.
6. Berry, J.; Phinney, J.; Sam, D.; and Vedder, P., (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation, Journal of Applied Psychology. Vol. 55, No.3, 303- 332.
7. Boas, F. (1940). The aims If ethnology. Reprinted in F. Boas, Language, and culture (pp.626-638). New York: Macmillan.
8. Erikson, E., (1968). Identity: Youth and Crisis, New York: W. W. Norton.
9. Fromm, E., (1961). Man for Himself, New York: Rinehart and Winston.
10. Horney, K., (1975). Neurosis and Human Growth, London: Routledge&Kegan Puul.
11. Horney, K., (1946). Our Inner Conflicts, London: Routledge&Kegan Puul.
12. Keniston, K., (1964). The Uncommitted: Alienated Youth in American Society, New Yourk: Harcourt, Brace.
13. Marx, K., (1964). Economic and Philosophic Manuscripts of 1844, Moscow: Progress Publishers.
14. Milton, G., (1964). Assimilation in American Life. New York: Oxford University Press.
15. Redfield, R., Linton, R, Herskovitz, M. (1936) Memorandum on the study of acculturation', American Anthropologist, Vol. 38 pp.149-52
16. Schacht, R., (1970). Alienation, New Yourk: Doubleday.
17. Taylor, J. (1871). Private Culture. London: John Murrieacay London.
18. White, H., (1978). An investigation of some Characteristics of high and low self actualization and their relationship to Alienation from self and society, Unpublished Ph.D. Michigan, pp. 1-104.

الطفولـــــة المبكـــرة
ذلك الإبـــداع المكنـــون



د. ڤيولا الببلاوي (*)

مقدمـــــة

الطفولة مُكَوِّن رئيس من مكونات النظام الاجتماعى، وركن حيوي من المصفوفة الاجتماعية الثقافية التي تتشكل في سياقها ملامح الشخصية الوطنية وهويتها الثقافية مما تجسده المعالم المميزة للطفل النامي في حركة الدينامية إلى الرشد. يختلف هذا التصور الاجتماعي – الثقافي للطفولة عن فهمنا العام للطفولة بأنها الحالة الأولى من مدى الحياة والتى تختلف خصائصها عن الحالات التالية من المراحل النمائية للفرد. ولكنه من الصعب، وليس من الصواب، أن نفهم الأطفال على أنهم فئة أو جماعة منفصلة، بل بالأحرى أن يكون للطفولة مكانها ومكانتها داخل النظام الاجتماعي، استبعادًا لتلك النظرة الاختزالية للطفولة التى تركز على نقائص الطفولة وقصورها من الاعتمادية أو حتى العجز؛ ومن ثَم أن تكون لنا الحكمة والشجاعة في تحدي بعض المعتقدات والاتجاهات التى ترى الأطفال من منظور مكانة اجتماعية هامشية ووقتية. (Wyness, 2006, pp. 27-29).

لقد أفاضت البيِّنة العلمية المستمدة من النماذج النظرية والنتائج البحثية والخبرة المهنية والشخصية فيما يتعلق بنمو الأطفال وتنميتهم، في تأكيدها على أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل التي تهيئه للسنوات التالية ولكل أطوار حياته، حتى لقد قيل إن "الطفل أبو الرجل" أو هو بحق "أبو الإنسان". وما أعظم هذا التراث الإنساني وأدبياته العلمية في تنوعه وتباينه وثرائه في إبراز مكانة الطفولة، وتركيزًا على الطفولة المبكرة في موقعها المتميز من دورة حياة الإنسان، وفي إيقاعها على كل مسيرة

* أستاذ بقسم علم النفس التربوى – كلية التربية – جامعة الكويت.

حياته، ووقْعها على تشكيل معالم شخصية الطفل وتفتُّح إمكاناته وتناميها عبر مراحل نموه وارتقائه، سعيًا إلى امتلاكه الكامل لكل قواه وطاقاته الكامنة والعاملة فيه، على نحو ما نرجو لها أن تكون من حُسْن توظيفها في واقع حياته ومن خلال نسقها النمائي.

لماذا الاهتمام بالطفولة المبكرة ؟ (توجهات عالمية)

يتوجه بعض المفكرين في سوسيولوچيا الطفولة في وصف هذا العصر بأنه "عصر اللايقين" (Age of uncertainty) الذي يفرض تحديات وطموحات جدَّ جديدة على الصغار والكبار في تنامي المعرفة وإنتاجيتها وتوليدها ونشرها وإتاحتها، مما ينعكس على كل جنبات الحياة في المجتمع المعاصر؛ ووضع عالمي كهذا شأنه يفتح آفاقًا واعدة وغير تقليدية في تغيير نظرتنا إلى الطفولة، وإلى الأخذ بأساليب فعالة في تنشئة الأطفال وتقدمهم بما يعكس روح هذا العصر (Lee, 2001).

وفي المقابل أيضًا، يتوجه المفكرون في بيداجوجيا الطفولة إلى وسم المجتمع المعاصر كذلك بأنه "مجتمع التعلم" (Learning society) الذي يلبي بحق حاجة الطفل إلى التعلُّم والمعرفة، ويُشبع تَوْقَه إلى التعلم، وحيث تُوجَّه كل جهود رعاية الطفل وتنشئته وتربيته على أساس تعليم قائم على التعلم. (Hargreaves, 2003, P.3).

من الطبيعى أن تحظى الطفولة المبكرة بتقدير بالغ الأهمية نابع من رؤى علمية ومن دلائل وبيانات مدروسة، تنعكس في سياسات تأخذ توجهًا عالميًا في التعامل مع الطفل وتنميته؛ فالطفل منظومة مفتوحة غنية بإمكانات النماء والإبداع – وتلك إمكانات ارتقاء وتقدم "بلا حدود".

يكشف تقرير قدمه "جلبرت دى لاندشير" عن "التعليم قبل المدرسي في البلاد النامية"، وكان قد قام بتكليف من الحكومة الفيدرالية الأمريكية بتقييم أوضاع التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية بعد إطلاق روسيا لأول قمر صناعي، عن حقائق ذات دلالات عميقة بشأن التربية في الطفولة المبكرة. فقد ورد في هذا التقرير ما يلى :

"بعد إطلاق القمر الصناعي الروسي في الفضاء، أُتيحت لي الفرصة لإجراء مسح واسع للتعليم في الولايات المتحدة، وكانت هذه البلاد تعيش إذ ذاك في حالة شبه

صدمة وتستميت في السعي وراء إحياء روح الإبداع العلمي . وبعد فترة من الدراسة والملاحظة طُلب مني أن أبدي اقتراحاتي بشأن الإصلاحات المدرسية. وكم كانت دهشة الناس شديدة عندما علموا أنني لا أقترح زيادة الحصص المقررة للعلوم في المدارس الثانوية أو وضع برامج متطورة أو اتباع طرق تعليمية جديدة، وإنما كل ما اقترحته هو تطوير دور الحضانة ورياض الأطفال وفتح أبوابها لجميع الناس. ويقيني أن للسنوات الأولى من الحياة تأثيرًا كبيرًا على نمو الرجال وتقدم الأمم".

ويخلص "دى لاندشير"، من واقع خبراته في البلاد النامية، إلى أنه "بعد خمسة وعشرين عامًا من الدراسة والملاحظة الميدانية في البلاد النامية، آمنت إيمانًا عميقًا بأنه كلما شرعت مراكز للتعليم قبل الابتدائى مزودة بالمعلمين الأكفاء، في العمل بالبلاد النامية، فإنها تكون مركزًا لتنمية المواهب".

يؤكد "الإعلان العالمي عن التعليم للجميع" الذى صدر عن "المؤتمر العالمي للتعليم للجميع" في تايلاند عام 1990 على حاجات التعلم الأساسية للأطفال كي يكونوا قادرين على البقاء، وتنمية أقصى إمكاناتهم، والحياة والعمل بكرامة، والمشاركة الكاملة في التنمية، وتحسين نوعية حياتهم، واتخاذ قرارات سليمة، والاستمرار في التعلم. والتعليم هكذا يكون خبرة اجتماعية يعيشها المتعلم في سياق اجتماعى – ثقافى، حيث يتعلم الأطفال عن ذويهم، وينمون مهارات العلاقات الشخصية المتبادلة، ويكتسبون المعرفة والمهارات الأساسية. وهذه الخبرة ينبغى أن تبدأ في الطفولة المبكرة بأشكال مختلفة اعتمادًا على الموقف، ولكنها ينبغي أن تتم بمشاركة الأسرة والبيئة المحلية.

وقد أبرزت تقارير ووثائق الأمم المتحدة أهمية الطفولة المبكرة وتجذُّر شجرة التعليم فيها، وتعاظُم هذه الأهمية بالنسبة للبلدان النامية. فإذا كان تقرير "إدجارفور" لليونسكو في أوائل السبعينيات يؤكد "ضرورة العناية بطفل ما قبل المدرسة الابتدائية، وذلك بتهيئة دور الحضانة ورياض الأطفال لاستقبال أكبر عدد ممكن من الأطفال من سن الثانية فصاعدًا"، فإن اليونسكو بعد ما يقرب من ربع قرن على هذا التقرير وطوال العقدين الأخيرين ينبه المجتمع الدولي إلى ضرورة إيلاء الطفولة المبكرة والتعليم قبل المدرسي ما يستحقه من اهتمام الدول ومن دعم الحكومات ومؤسسات المجتمع المدني.

جاء في "تقرير اليونسكو للجنة الدولية عن التعليم للقرن الحادي والعشرين"، والذي صدر عام 1996 تحت عنوان: "التعلم : ذلك الكنز المكنون" (Learning : The treasure within) ما يلي بشأن "التربية في الطفولة المبكرة" (pp. 121-122).

"تود اللجنة أن تؤكد أهمية التربية في الطفولة المبكرة. فبصرف النظر عن عملية التنشئة الاجتماعية التي تهيؤها مراكز وبرامج الطفولة المبكرة، تتوافر دلائل على أن الأطفال الذين يتلقون تعليمًا في الطفولة المبكرة يتميزون بشكل إيجابى واعد بأنهم أكثر استعدادًا للالتحاق بالمدرسة وأقل احتمالاً للتسرب من التعليم عن أقرانهم ممن لم يتلقوا تعليمًا قبل المدرسة. فالتمدرس المبكر Early schooling يمكن أن يسهم في تعزيز تكافؤ الفرص، عن طريق ما يقدمه من عون للتغلب على المعوقات الأولية للفقر أو البيئة الاجتماعية أو الثقافية المحرومة من المزايا. ويمكن أن يساعد التمدرس المبكر بشكل هائل في التكامل والاندماج داخل البيئة الاجتماعية للأطفال الذين ينتمون إلى عائلات مهاجرة أو إلى جماعات من الأقليات الثقافية واللغوية. أضف إلى ذلك أن توافر التيسيرات التربوية المتاحة للأطفال في سن ما قبل المدرسة يجعل من الأسهل على المرأة أن تشارك في الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

"ومما يدعو للأسف، أن التربية في الطفولة المبكرة لا تزال تتطور على نحو ضعيف جدًا في معظم بلدان العالم. وعلى الرغم من أن معظم الأطفال في البلدان المتقدمة صناعيًا ينتظمون في تعليم ما قبل المدرسة الابتدائية، فإنه لا تزال هناك حاجة أيضًا إلى تحقيق كثير من التقدم. وإذ يمكن دمج مُكوِّن نمو الطفل في الخدمة المجتمعية متعددة الأغراض، فإنه يمكن عندئذ توفير برامج قليلة التكاليف. كذلك يمكن أيضًا دمج التربية للطفولة المبكرة داخل البرامج التربوية للوالدين في المجتمع، وخاصة في البلدان النامية حيث يكون التعليم قبل المدرسي في مؤسسات باهظة التكاليف ميسورًا فقط للفئات الموسرة في المجتمع. وإنه ليحدونا الرجاء بأن تُطْلَقَ الجهود أو تستمر لتوسيع فرص التعلم في الطفولة المبكرة في كل أرجاء العالم، كجانب من التقدم لجعل التعليم الأساسي في العالم حقيقة واقعة".

الطفولة المبكرة إمكانات نمو ومصادر تنمية : (بزوغ الذات المبدعة)

تمتد سنوات الطفولة المبكرة من سن العامين حتى العام السادس من عمر الطفل، أى حتى التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية، مع اعتبار أن هذه المرحلة قد تمتد إلى سن السابعة في الدول التئ يبدأ فيها التعليم الابتدائي من سن السابعة.

يمكننا أن نستبين من النظرية النفسية الاجتماعية للنمو الإنساني – كما قدمها "إريك إريكسون" (1963، 1968، 1980)- المعالم الرئيسة للنمو الشخصي والاجتماعى للطفل الذي تتركز مصادره على بزوغ الذات في حركتها الدينامية مع المجتمع الذي فيه ينمو الطفل ويتعلم، ويواصل تقدمه عبر دورة الحياة؛ وعلى إمكانات الطفل، ومساندة الكبار ودعمهم له، في مواجهة ما قد ينشأ من "أزمة نمائية" محتملة في هذه المرحلة، وفي تجاوز الصراع بين القوى الموجهة للنمو وبدائلها الإيجابية والسوية أو السلبية أو غير السوية. فالأسلوب الذي يستطيع به الطفل أن يحل أزمة نموه في هذه المرحلة وأن يتجاوز الصراع الناتج عنها، ينطوي غالبًا على تأثير مستديم بعيد الأمد على صورة الذات عنده وعلى نظرته إلى المجتمع. وفي المقابل بالنقيض، قد تنطوي الحلول غير السوية للمشكلات التى يواجهها الطفل في السنوات المبكرة من حياته على تأثيرات سالبة محتملة ممتدة على مدى حياة الفرد، على الرغم من أن هذا الاضطراب أو الانحراف بنمو الفرد يمكن في بعض الأحيان إصلاحه أو استعادته لمسار نموه السَّوِي في مراحل تالية من العمر.

تتحدد المعالم الرئيسة لنمو الذات المنبثقة من خبرات السنوات الخمس المبكرة من حياة الطفل في تتابع ارتقاء الذات عبر مراحل ثلاث – وفقًا لإريكسون – وهى: "الثقة الأساسية" و"الاستقلال" و"المبادأة". وتنطوي ديناميات نمو الذات في كل مرحلة من هذه المراحل على صراع أو "أزمة محتملة" Potential crisis بقدر ما يُعتبر النمو السوى للطفل هو تتابعًا ارتقائيًّا لهذه المراحل الحرجة.

يتضح هذا المسار النمائي لنمو الذات وتشكل الملامح المبكرة لشخصية الطفل ومُنبئاتها في مستقبل حياته، في إمكانات الطفل وتمكينه من حل الصراعات وتجاوز الأزمات النمائية المحتملة الكامنة في هذه المراحل، وذلك بأسلوب توافقى، مما يهيئه للانتقال إلى المرحلة التالية تأسيسًا على تحقيق مطالب النمو في المرحلة السابقة

واستيعاب منجزاتها: يميز إريكسون المرحلة الأولى لنمو الذات، وهى من الميلاد حتى الشهر الثامن عشر ، بأنها مرحلة "الثقة الأساسية" أو الائتمان الأساس Basic Trust، ويصف الصراع في هذه الفترة على أنه يأخذ شكل "الثقة مقابل عدم الثقة"، ومن أبرز أحداث هذه المرحلة وخبراتها عملية التغذية. ففي هذه المرحلة يبدأ الطفل في أن يكتشف ما إذا كان يستطيع أن يعتمد على العالم المحيط به، وحيث ينمو لديه إحساس بالثقة أو الائتمان إذا لقيت حاجاته إلى الطعام والرعاية إشباعًا على أساس من الارتياح والطمأنينة والنظام والاستجابية من الوالدين أو الكبار أو مقدمي الرعاية. فالطفل في هذه المرحلة الحسية الحركية (وفقًا لبياجيه) يبدأ في أن يتعلم أنه كيان منفصل عن العالم المحيط به. ويُعد هذا التحقق خبرة نمائية تجعل من الثقة والائتمان مَعْلَمًا مهمًا من معالم نمو الذات: فالأطفال ينبغي أن يثقوا في تلك الجوانب من عالمهم التي تكون خارج نطاق تحكمهم وسيطرتهم؛ وأن يكوِّنوا أولى علاقاتهم القائمة على الدفء والحب والثقة مع الوالدين أو الكبار أو مقدمى الرعاية؛ وعلى أساس هذه الأرضية الأولى من الثقة الأساسية التي تتفتح فيها بذور الشخصية يتنامى الإحساس بالثقة في الذات والعالم لدى الطفل في المراحل التالية، وحيث تتعزز وحدة الأنا – العالم باعتبارها جوهر نمو الشخصية وتكاملها.

تتميز المرحلة الثانية، وهى من الشهر الثاني عشر إلى ثلاث السنوات من العمر، بأنها مرحلة "الاستقلال" Autonomy مقابل "الخزي أو الشك"، ومن أبرز أحداثها وخبراتها التدريب على النظافة؛ كما تتميز بأنها تحدد بداية الضبط الذاتي والثقة بالنفس. فالأطفال في هذه المرحلة يبدون مقدرة على أن يقوموا بأفعال كثيرة يعتمدون فيها على أنفسهم؛ ولذا فإنهم ينبغي أن يبدؤوا في تعلّم الاضطلاع ببعض المسئوليات المهمة في رعاية الذات، مثل التغذية والنظافة وارتداء الملابس. وإزاء هذا الاستعداد النمائي ينبغي أن يحتفظ الوالدان بخط رفيع في رعاية الطفل؛ فالآباء والأمهات مطالبون بأن يحيطوا الطفل بالحماية – وليس بالحماية الزائدة. فإذا لم يحتفظ الوالدان باتجاه قائم على الثقة وبث الطمأنينة في الطفل، وإذا لم يراعِ الوالدان تعزيز جهود الطفل في التمكُّن من المهارات الأساسية الحركية والمعرفية، فقد يؤدى هذا القصور في رعاية الطفل إلى أن يأخذ الطفل في الشعور بالخزي والخجل، وربما يتعلم أن

يشك في قدراته على التعامل مع العالم المحيط به بأسلوبه الخاص. هنا يذهب إريكسون إلى أن الأطفال الذين يَخْبرُون شكوكًا كثيرة في هذه المرحلة، ربما تتطور لديهم حالة من فقدان الثقة في قواهم وفي إمكاناتهم طوال حياتهم.

أما المرحلة التالية، وهي من الثالثة حتى السادسة من العمر، فهي مرحلة "المُبادأة" Intiative مقابل "الشعور بالذنب"؛ فالطفل يستمر في أن يصير أكثر توكيدية وفي أن يُبْدي مبادأة أكثر في سعيه إلى الاستقلال والاعتماد على الذات. وتضيف نزعة المبادأة هذه إلى سلوكه الاستقلالي خاصية الاهتمام والتخطيط والإقدام على الفعل من أجل أن يظل في حالة من الفاعلية. ولكن مع المبادأة يتأتّى للطفل أن يتحقق أن بعض الأنشطة والأفعال تكون محظورة أو غير مقبولة. وإزاء ما يفرضه المجتمع هكذا من أوامر ونواهٍ وما يقره من معايير للسلوك الذي يلقى استحسانًا اجتماعيًا، قد يخبر الأطفال في بعض الأحيان صراعًا بين ما يريدون أن يفعلوه وما ينبغي (أو لا ينبغي) أن يفعلوه. وذلك شكل من صراعات الحياة التي ينبغي أن يتعلم الأطفال بشأنها أن يتوصلوا إلى حلول توافقية تحافظ على توازنهم النفسي من ناحية، وتراعي معايير الصواب والخطأ في المجتمع من ناحية أخرى؛ لذا تتمثل التحديات التي تواجه الطفل في هذه الفترة في أن يحتفظ بحماسه ودافعيته للنشاط ، وأن يفهم في نفس الوقت أن ما يحركه من حفزات ودفعات ليس بالضرورة أن تتحقق كلها أو يقدم على تنفيذها. وفي هذا ينبغي على الوالدين والكبار أن يحتفظوا بخط رفيع في التعامل مع الطفل، قوامه الإشراف من دون تدخل. ذلك أن الأطفال إذا لم نسمح لهم بأن يسلكوا وأن يفعلوا الأشياء من تلقاء أنفسهم واعتمادًا على ذواتهم، فقد ينشأ لديهم إحساس بالذنب، إلى الحد الذي قد يعتقدون معه أن ما يريدون أن يفعلوه يكون دائمًا "خاطئًا"؛ وما لهذا من تأثير سالب على نمو مفهوم الذات عند الطفل.

تمثل هكذا **الثقة والاستقلال والمبادأة** وتكاملها نمائيًا في سنوات الطفولة المبكرة موضوعات النمو Development themes في هذه المرحلة، والتي تشكل بدورها مصادر وركائز لتنمية الأطفال في سن ما قبل المدرسة. لذا، فمن الأهمية بمكان أن نُحْسن استثمار تلك المصادر في تنمية الطفل وتنشيط نموه على النحو التالي :

- أن نشجع الأطفال على الاختيار، وأن يتوصلوا إلى اختياراتهم ويعملوا على

تنفيذها. ومن الخبرات والمواقف المواتية لتنمية الطفل في هذا الشأن :

- أن نتيح أمام الطفل وقتًا وفرصًا للاختيار الحر حينما يكون في مقدور الطفل أن يختار نشاطًا أو ألعابًا.
- أن نتجنب قدر الإمكان أن نُحدث مقاطعة أو إرباكًا أو تشتيتًا للأطفال الذين يكونون مندمجين للغاية فيما يفعلونه.
- في حالة ما يقترح الأطفال نشاطًا، علينا أن نحاول متابعة مقترحاتهم أو تضمين أفكارهم داخل أنشطة جارية.
- أن نقدم للأطفال اختيارات إيجابية: فعلى سبيل المثال، بدلاً من أن نقول لهم: "لا يمكنكم الآن أن تلعبوا بالدُمَى"، نسألهم: "هل تحبون اللعب بالدمى بعد دروس الموسيقى أو بعد حصة الرسم والتلوين؟".
- أن نناقش الأطفال في اختياراتهم وتفضيلاتهم، كي يدركوا ما وراء اختياراتهم من أفكار ومرامي، وما قد تنطوي عليه من فائدة ونفع.

• أن نوفر أمام كل طفل فرصًا كافية كي يَخْبُرَ النجاح :

- أن نستخدم أساليب متنوعة لتقديم المعززات الموجبة، مثل المديح والتشجيع والاستحسان اللفظى وتقديم جوائز وإشارات أو رموز للنجاح والإتقان والإيماءات الدالة على التأييد والابتسام للطفل، وغير ذلك من أشكال وأساليب الإثابة للاستجابات والأفعال الإيجابية؛ فالتعزيز الموجب مدخل فعال لتعلم الطفل وتقدم نموه، فالنجاح يؤدي إلى النجاح.
- حينما نروم تعليم الطفل خبرة جديدة أو مهارة جديدة أو لعبة جديدة، علينا أن نقدمها له في خطوات متتابعة، بحيث يخبر مع كل خطوة نجاحًا يدفعه إلى الانتقال إلى الخطوة التالية ويحفزه إلى تعلمها.
- أن نتجنب الألعاب التنافسية حينما يكون مدى القدرات بين الأطفال كبيرًا، والخبرات السابقة بينهم متباينة.

• أن نثري نشاط الأطفال وألعابهم بالخيال والإيهام، مع استثمار اللعب الإيهامي أو لعب الادّعاء من خلال طائفة واسعة من الأدوار التي يعيشها الأطفال بالخيال والواقع :

- أن نوفر في بيئة الروضة الأدوات والمواد التي تُستخدم جنبًا إلى جنب مع القصص التي يستمتع الأطفال بها.
- أن نشجع الأطفال على تمثيل القصص أو بعض مواقفها أو أحداثها، أو على القيام بمغامرات جديدة يلعب فيها الأطفال أدوار شخصيات محبوبة.
- أن نراقب لعب الأطفال كي نتأكد من أنه لا يوجد أحد يحتكر لعب دور "المعلمة" أو "الأم" أو "الأب"، أو غير ذلك من الأبطال المَعْنيين في حياة الطفل.

ومن هو الطفل موضوع التربية الباكرة ؟

هو طفل .. يتعلم وينمو : إن تنظيم بيئة التعلم في الطفولة المبكرة يعكس اهتمامات الطفل ومستواه النمائي وأساليب تعلمه، لذا ينبغي ابتداءً تعرُّف الخصائص والإمكانات النمائية للطفل في سن ما قبل المدرسة، ومن ثَم متطلباتها من التعلم والخبرة. يحدد بياجيه الفترة من سن أربع إلى ست سنوات بمرحلة نمائية متميزة، وهى "مرحلة ما قبل العمليات" Preoperational stage؛ ويرسم ملامحها بأن الطفل فيها يكتسب اللغة بسرعة، ويكون شَغُوفًا في العادة لمعرفة كلمات جديدة واستخدامها في سياق مواقف وخبرات متعددة. لذا ، تمثل الاستثارة اللغوية للأطفال وإغناء بيئة الروضة بالمثيرات اللفظية مطلبًا تربويًا وتنمويًا مهمًا، وما لتلبية هذه الاستعدادات النمائية من تأثير بالغ الأهمية على الجوانب المختلفة من تنشيط نمو الطفل عقليًا ومعرفيًا وانفعاليًا واجتماعيًا وحركيًا؛ حيث يعمل استيعاب الوسائط اللفظية على تنمية إمكانات الطفل على الترميز وتكوين المفاهيم، وإدراكه لذاته واستكشاف عالمه، والتوجه في البيئة والإحساس الأوَّلي بالزمان والمكان.

إن الطفل في سنوات ما قبل المدرسة هو متعلم شغوف ونشط، تَوَّاق باستمرار إلى الاستطلاع والاستكشاف، وتناول الأشياء وتعرُّفها، وإلى اختبار البيئة كي يعرف أكثر عنها وكي تكون جزءًا من خبرة تعلمه التى يستدمجها داخل عالمه الذاتي.

وإذ يتصف الطفل في هذه المرحلة بالتمركز حول الذات، إلا أنه يصير بالتدريج أقل تمركزًا حول ذاته ويتعلم أن يرى وجهة نظر الآخر بخلاف وجهة نظره هو،

فبقدر ازدياد خبرات الطفل الاجتماعية وتفاعله مع أقرانه، تقل نزعته إلى التمركز حول الذات، ويكثر إقدامه على التفاعل مع البيئة الاجتماعية. ولهذا ينبغي الحرص على توسيع دائرة المشاركة الاجتماعية للطفل في سن ما قبل المدرسة، وإثراء بيئة الروضة بالمواقف والخبرات الجماعية. كما ينبغي تنمية ميل الأطفال إلى الصداقة وتكوين صداقات من خلال مواقف اللعب خاصة.

ومن الجوانب الأساسية لنمو شخصية الطفل في هذه السن إدراك الطفل للفروق بين البنين والبنات، وتفضيله لأنماط السلوك والأنشطة الملائمة لجنسه وكما تعكسها التوقعات الثقافية التي تسود في المجتمع فيما يتعلق بالتفضيلات المتعلقة بالنوع (ذكرًا، أنثى)، وتقدير المجتمع وتعزيزه للأنماط السلوكية التى تناسب الطفل ولدًا أم بنتًا. ويعتبر هذا "التنميط الجنسي" ركنًا أساسيًا من أركان التنشئة الاجتماعية للأطفال في هذه المرحلة ومن تطور نمو الشخصية وتعيين الهوية.

وطفل الروضة نشط بدنيًا، وسريع التعلم حركيًا وحسيًا؛ فتلك فترة تتميز بطفرة النمو، أى بمعدل سريع للنمو الجسمي وما وراءه من عمليات أيضية؛ كما تتميز بتناسب شكل البدن الذي يأخذ في أن يقترب من شكل البدن عند الكبار، ونمو العضلات، وصلابة عظام الجسم؛ ونمو الجهاز العصبي بحيث إن الدماغ في الخامسة من عمر الطفل يصل إلى 75%، وفي السادسة إلى 90% من وزنه عند الكبار. ويؤدي نمو الميلين، وهو مادة نخاعية، إلى زيادة سرعة نقل وتوصيل الدفعات العصبية بين المراكز والخلايا العصبية في الدماغ. واعتبارًا لهذه الإمكانات النمائية، يكون التعلم الحركي الحسي لأطفال الروضة مدخلاً وظيفيًا في تنمية الأطفال في سن ما قبل المدرسة.

فالأطفال يتميزون بالنشاط والحيوية والمرونة والاتزان، ويستمتعون بالنشاط لأجل النشاط ذاته، فنجدهم منهمكين فيه إلى حد الإنهاك؛ الأمر الذى يتطلب تنظيم نشاطهم الحركي فيتناوب توازنًا بين فترات من الاستثارة والنشاط وفترات من الراحة والاسترخاء، وتوفير أشكال وفرص متنوعة للحركة والجرى والقفز والتسلق، وللأنشطة الهادئة كالتلوين وأعمال الصلْصَال والحكايات والقصص، وغير ذلك من التعدد والتنوع في إثراء بيئة الروضة بالخبرات التي تستثمر إمكانات الطفل النمائية.

وهو طفل .. يلعب ويلهو : الطفل في سن ما قبل المدرسة هو طفل يعيش اللعب، ويندمج فيه، ويتوحد معه بكل كيانه؛ بل إننا إذا ارتأينا أن نسأل: لماذا يلعب الطفل هكذا؟ فبالأحرى أن يكون السؤال : لماذا هو طفل ؟

فاللعب هو عالم الطفل الذى يعيشه في الواقع وفي الخيال؛ وهو النشاط المهيمن على كل قواه وطاقاته، ومصدر حيويته وانطلاقيته وإبداعه. إن اللعب هو من طبيعة الطفولة وتفردها به عن كل المراحل النمائية من مدى حياة الإنسان؛ فاللعب هو الحياة بالنسبة للطفل، بقدر ما يُعتبر العمل هو حياة بالنسبة للكبار، بل إن فاعلية الطفل ونشاطه في اللعب تتطور نمائيًا إلى نشاط وفاعلية في الدراسة والتوظيف الأكاديمي، وفي التوظيف الاجتماعي والمهني خلال مسيرة نمو شخصية الفرد؛ ليستقر الجد واللعب، والعمل والاسترخاء كتوجهين رئيسين إيجابيين ومتكاملين في أسلوب حياة الفرد، وكدالة لاتزان الشخصية وفاعليتها.

وقد يصل بنا الأمر إلى القول أو الافتراض بأن الأطفال الذين لم نهيئ لهم الفرص المناسبة ليعيشوا طفولتهم في اللعب، هم غالبًا أشخاص لن يعرفوا في المستقبل كيف يعملون بكفاءة ويسعدون بمردود عملهم.

لهذا نرى أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة يتعاملون مع الواقع والخيال، ومع الحقيقة والادعاء، في تمازج فريد وتفاعل مبدع بين هذين العالمين دونما ازدواجية، أو حتى انفصامية إذا جاز هذا التعبير الذى قد يُطلق على الكبار في بعض حالات الاعتلال النفسي؛ فالطفل يعيش حركة دينامية داخل هذين العالمين ليثرى كلاهما الآخر، وليصير الواقع، رغم ضيقه ومحدوديته بالنسبة للطفل، أكثر رحابة وانطلاقة، وأقل قيدًا وتعقيدًا، وأعظم بهجة وارتياحًا، مما هو عليه في الحقيقة.

تتبدَّى قيمة هذه الصيغة المبدعة التى يتجاوز بها الطفل حدود الواقع وقصوره في إدراك علاقاته وحل مشكلاته، في أن هذه الخصائص التى يتفرد بها الطفل تتمثل في لعبه الذى يعكس من حيث الكَمِّ قدرًا كبيرًا من أنشطة التعلم الأكثر مغزى بالنسبة للطفل، ومن حيث الكيف دلائل ومصادر غنية وواضحة على الإبداع في الطفولة.

إن الطفل في سن ما قبل المدرسة، ولِمَا يتمتع به من قدرة على التمثيل الرمزي للأشياء وعلى تمثيل أفكاره وما تتضمنه من تتابعات أو أحداث يتخيلها ويجسدها في

لعبه الإيهامى، يستطيع هكذا أن يستخدم لعبه كي تساعده على حل مشكلاته، وأن يجرب أدوارًا وأنشطة جديدة، وأن يتعلم وينمو. لهذا ينطوي اللعب على مغزى تربوي ونفسي بالغ الأهمية، يرتكز عليه أى برنامج جيد للطفولة المبكرة وتوظيفه في بيئة تعلم فعال بالروضة.

يأخذ لعب الأطفال أشكالاً أو أنماطًا ستة تعكس مراحل أو مستويات ارتقائية وما يبديه الطفل في سياق اللعب من مهارات دالّة على تطور نموه. (Leeper, et al., 1979, p. 399):

1- **اللعب غير المنشغل Unoccupied play**، فلا يندمج الطفل أو ينشغل باللعب، ويكتفى بمجرد النظر إلى لعبة أو إلى الأطفال.

2- **اللعب المنفرد Solitary play**، فيلعب الفرد بمفرده، ويكون واعيًا فقط بذاته وبأدوات اللعب.

3- **اللعب المتفرج Onlooker play**، حيث يشاهد الطفل الآخرين وهم يلعبون ولكنه لا يلعب معهم، وعادة ما يكون خارج منطقة اللعب المباشر.

4- **اللعب الموازي Parallel play**، فيه يلعب طفلان أو أكثر بطريقة متآنية، ولكن باستخدام ألعاب مختلفة والقيام بأنشطة مختلفة.

5- **اللعب المشارك Associative play**، وهو يشبه نمط اللعب الموازي، ولكن الأطفال في بعض الأحيان يتبادلون الألعاب أو يشتركون في حوار.

6- **اللعب المتعاون Cooperative play**، فيعمل الأطفال ويلعبون معًا من أجل هدف مشترك، وغالبًا ما يتبادلون الألعاب، أو يحددون الأدوار، أو يتبادلون الحوار.

إن هذه الأنماط المختلفة والمتدرجة في مستوياتها النمائية تُلاحظ في الأنشطة المختلفة للعب الأطفال في سن ما قبل المدرسة، ولكن يُتوقع أن الأنماط الثلاثة الأخيرة تكون هى الأكثر شيوعًا وتمييزًا للعب الأطفال في الروضة. لهذا ينبغي إغناء بيئة التعلم في الروضة بكل أنماط وفرص اللعب وأدواته وموارده والأماكن المناسبة للعب ولتنشيط التعلم والنمو في سياقه.

الطفولة المبكرة هكذا هي : "الفترة المواتية" و"المرحلة الحساسة" لتربية الإبداع وتنميته :

الإبداع غريزة شائعة لدى كل الأطفال :

يشكل اللعب الخيالي والتمثيلي جانبًا كبيرًا من لعب الأطفال في سن ما قبل المدرسة. فهم يَدّعون أنهم أشخاص آخرون، وأنهم حيوانات، أو قطارات أو طائرات أو عربات أطفال أو سيارات أو شاحنات أو سفن، بل وحتى قد يدعون أنهم زهور، أو صخور، أو أشجار، أو أمواج أو رياح، أو غير ذلك من أشكال **التَّشَخُصُن Impersonation**. وقد يستجيب الكبار لخيال الأطفال وثرائه في هذه المرحلة بنوع من نقص الفهم أو سوء الفهم أو بانزعاج وعدم تقدير؛ ولكن حتى يتأتّى للطفل أن يدرك الفرق بين الحقيقة والخيال، فليس ثمة خطر يدعو للانتباه، وإن وجد خطر فهو ضئيل.

فمن التمازج بين الحقيقة والخيال يثرى المجتمع بعلماء وفنانين وقادة مبدعين. يذهب "تورانس" إلى أن ما يسميه **بالغريزة الإبداعية Creative instinct** هو حقيقة شائعة لدى كل الأطفال، ولكن فقط من خلال ما نوفره للأطفال من فرص عديدة للاستطلاع والفحص والتجريب واستخدام مواد عديدة واختبار أفكار ومقترحات، يتأتى لهم أن يتعرفوا قدراتهم الإبداعية الكامنة؛ ولهذا يدعونا "تورانس" إلى أن نُولى أهمية فائقة لطبيعة النشاط الإبداعي عند الأطفال، وبالتالي أن نُعنَى برعايته بالتربية والتنمية في الطفولة المبكرة خاصة (Torrance, 1961).

تتميز استجابة الطفل للمثيرات المختلفة في سن ما قبل المدرسة بسرعة التعلم. فهو طفل يسعى إلى اكتشاف البيئة من حوله؛ ويتطلع إلى الحصول على المعلومات بقدر ما توجهه حاجة قوية إلى المعرفة. ولهذا، فمن المسئوليات الأساسية لمعلمة الروضة رعاية وتنمية نزعة الاستطلاع **والشغف الذهني Intellectual curiosity** عند الأطفال. فطفل ما قبل المدرسة توّاق إلى البحث، والاختبار، وكثرة الأسئلة.

ولكي لا يلتبس الأمر على القارئ إزاء ما يذهب إليه "تورانس" عن أصالة الإبداع وجذوته المتقدة في الطفولة المبكرة خاصة، دعونا نطرح تلك الحقيقة في نسقها الأكثر وضوحًا وتحديدًا على النحو التالي :

الإبداع في الطفولة المبكرة فطرة وخبرة :

فالطفولة المبكرة تتفرد خاصة بأنها الفترة الغنية بإمكانات الإبداع ومصادره التي تتضح في طائفة من المعالم مما تتميز به سنوات ما قبل المدرسة، ومن أبرزها نزعة الطفل إلى الاستكشاف والشغف والاستطلاع، والاختبار والتنقيب والبحث والتجريب، والدهشة والاستغراب، والتخمين، وكثرة الأسئلة، والخيال، والإيهام ولعب الادعاء، والحركة، وتناول الأشياء، وغير ذلك مما يعبر عن ركن أساس من أركان الطفولة في هذه المرحلة، بل هي الطفولة في فطرتها وأصالتها، وفي تفرُدها عن المراحل النمائية الأخرى من مدى حياة الإنسان.

لهذا، تُعتبر مرحلة الطفولة المبكرة، كما يذهب تورانس (Trorrance, 1961)، هى الفترة المُثلَى لما يسميه **بالتعلم الإبداعي Creative learning**؛ فهذه الاستعدادات الطبيعية الكامنة فطرةً في الطفولة المبكرة وما تكتنزه من مصادر الإبداع في الطفل والإنسان هي موضوع التعلم وخبرة التعلم، وبالتالي هي منجزات النمو وعائد التعلم في سنوات ما قبل المدرسة.

إن تصميم برامج التمدرس المبكر في رياض الأطفال يعتمد هكذا على منحًى نمائي وإبداعي لتعليم الأطفال في سنوات ما قبل المدرسة، وعلى أن بيئة التعلم في الروضة التى تأخذ بهذا المنحى هي بيئة مثيرة للطفل أكاديميًا، وتتميز بأنها كذلك بيئة إبداع واستمتاع، وحيث يشعر الأطفال بالراحة والبهجة، ويتمكنون من اللعب، والعمل، والاندماج في أنشطة تساعدهم على التدريب على مهارات حل المشكلات، وعلى الاختيار، وجمع الأشياء وتجميعها في فئات أو مجموعات، واكتساب مفاهيم جديدة، ونقل خبرات تعلُمهم إلى مواقف وخبرات أخرى. وفي بيئة تعلم هذه شأنها، يتعلم الأطفال مهارات أساسية من خلال البحث والتنقيب والاستكشاف، وكذلك من خلال التعليم المباشر.

رياض الأطفال : بيئة تعلم إبداعي :

بهذه الرؤي العالمية والعلمية تبرز أهمية التعليم قبل المدرسي كحاجة مجتمعية ومطلب نمائي في المجتمع المعاصر، تتوجهان إلى توظيف الإمكانات النمائية

والاستعدادات الطبيعية المتأصلة في فطْرَة الطفولة في هذه السنوات المبكرة، وعلى نحو تركز فيه رسالة التربية في الطفولة المبكرة على تكشف المصادر النمائية التى تكتنزها الطفولة المبكرة من الشغف والنشاط والاستكشاف والتجريب والبحث والخيال، وتنميتها من خلال حُسْن استثمارها في واقع نشاط الطفل دونما إهدار لهذه الذخائر من الطاقات النفسية والإبداعية التي "تُعطى مرة لا تتكرر" في مسيرة نمو الشخصية.

يتأتى حسن استثمار مصادر تنمية الطفولة المبكرة من خلال إعداد برامج جيدة لتنمية الطفولة، قوامها تهيئة وتجهيز بيئة تعلم منظم وإبداعي. ويستند تصميم براج الطفولة المبكرة على **التمدرس المبكر Early schooling**، أي على تعليم متميز في سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية يؤلف جزءًا عضويًا رئيسًا من شجرة التعليم، وهو تعليم قوامه منظومة مفتوحة ومرنة لتعلم إبداعي. وتتحدد القسمات الأساسية التي يقوم عليها تصميم **بيئة التعلم الإبداعي Creative learning environment** وتنظيمه من أجل تعليم متميز قبل مدرسي، فيما يأتي : (Day, 1983, 8-10).

(1) **التفرُّد** : يُبْدي الأطفال في سنوات الطفولة المبكرة معدلات فريدة وفردية في نموهم، لا تتعلق غالبًا بالعمر الزمني، الأمر الذي يتطلب توفير أنشطة التعلم في تنوع وثراء بما يسمح بتلبية حاجات نموهم وتفردهم.

(2) **التلقائية والحرية** : ترتقي نزعة الطفل الطبيعية إلى الشغف بالتعلم والحماس للتعلم إذا كانت بيئة الطفل، في الأسرة أو الروضة، مستجيبة ومتقبِّلة وسمحة، ودافئة بالحب، ومُثيبة بالتشجيع والاستحسان، وحيث يشعر الأطفال بالحرية في التعبير بتلقائية عن أنفسهم واهتماماتهم، وحيث يكشف الأطفال عن إمكاناتهم الفردية في التعلم والنمو، ويكتشفون تلك المصادر والقوي في أنفسهم، ليتولاها الوالدان والمسئولون والمربون بالرعاية والتنمية.

(3) **الإثراء الحسي** : تمثل البيئة مصدرًا رئيسًا لخبرة التعلم عند الطفل من خلال المدخلات الحسية عن طريق الملاحظة، وتناول الأشياء، وتفحُّصها واختبارها. أما افتقار الطفل للاستثارة الحسية وتعلمه المباشر من الخبرات الحسية في البيئة، فيعني الحرمان الحسي الذي يؤدي غالبًا إلى إقفار

التوظيف العقلي المعرفي لديه؛ فالمعرفة تبدأ من الحواس، بقدر ما تمثل الحواس نوافذ للمعرفة.

(4) **التعلم عن طريق العمل** : فالتعلم هو ما يعمله الأطفال؛ وليس شيئًا نعمله لهم أو من أجلهم. لهذا، ينبغي تشجيع الطفل على أن يندمج بشكل مباشر في عمل التعلم، وأن ينهمك بشغف في أفعال التعلم وأداءاته. أما أن نملي التعلم على الطفل أو أن نقول له ما يفعله، فغالبًا ما يُفضي إلى لفظية جوفاء.

(5) **اللعب أسلوب الطفل في العمل والتعلم** : فالطفل يكتسب مهارات كثيرة من خلال اللعب، ويجرب أدوارًا جديدة، ويحل مشكلاته، ويخفف من توتراته وانفعالاته، ويتعلم كيف يستخلص إحساسًا من البيئة ويستجيب لمثيراتها، ويمارس المهارات الاجتماعية.

(6) **التعلم من الأقران** : فالأطفال يتعلمون خبرات كثيرة من بعضهم البعض، متضمنة تقدير الذات والآخرين، والإحساس بالمسئولية، والإنجاز، وأساليب "تَعلُّم أن يتعلموا"، وتلقِّى التعزيز من الآخرين؛ وكذلك تكوين الاتجاهات الأساسية نحو المدرسة والمعلمين.

(7) **إثراء أنشطة الروضة بتيسيرات التعلم وتنوعها**، وبمواد التعلم الحسي العياني في البيئة؛ مما يساعد على تنشيط عملية تعلم الأطفال. فالبيئة حسنة التجهيز والتنظيم هي مَعِينُ خصب للتعلم، حيث تزود الطفل بالمواد التي يحتاجها للاستكشاف والتعلم.

(8) **تعلم مهارات الحياة** : يتأتى هذا الشكل من أشكال التعلم في بيئة الروضة عن طريق تكامل خبرات التعلم مع الأنشطة اليومية التى يمارسها الأطفال؛ ذلك أن الحياة طائفة متنوعة من المهارات والأنشطة المتداخلة، وحيث يدرك الأطفال أن المهارات المكتسبة حديثًا تتواءم داخل نطاق أوسع من الخبرات؛ مما ينشط من الدافعية لتعلم تلك المهارات، واختبار فائدتها من خلال ممارسة تلك المهارات في سياقات ومواقف مختلفة، وما يحمله ذلك من التدريب على تعميم تعلم هذه المهارات على المواقف الأخرى. هنا يدرك الأطفال أن تعلم المهارات المدرسية يفيدهم ويساعدهم في حياتهم اليومية، وما في هذا أيضًا من تعزيز لهذه المهارات.

(9) **تعزيز مناخ التعلم** : تنشط بيئة التعلم وتثرى بتوفير مناخ للتعلم يستند إلى الإحساس بالثقة والنظام والحرية؛ وهو مناخ يشجع الأطفال على المبادأة والاعتماد على الذات. في هذا المناخ يحتاج الأطفال إلى الشعور بالطمأنينة والأمان؛ ولكنهم يحتاجون أيضًا إلى المخاطرة والتحدي في الاستكشاف وتعرُّف المجهول والبحث عن الجدة، وإلى المديح والاستحسان وتوقع الإثابة لأفعالهم ولنواتج نشاطهم، من خلال تنوُّع المُعزِّزات الموجبة لسلوك التعلم عند الأطفال في سنوات ما قبل المدرسة.

(10) **تقدير الذات** : إذ تقرر نظريات علم النفس أن أساس الشخصية والصحة النفسية للفرد يتمركز في سنوات ما قبل المدرسة، وأن الفرد يحمل معه طفولته على مدى حياته، فإن الاهتمام بهذا الأساس وحمايته من عوامل سوء التنشئة ورعايته بالتنمية ليتطلب أن تكون الصحة النفسية مدخلاً رئيسًا في تصميم برامج التعليم قبل المدرسي وتنظيم خبرات التعلم التى تحقق الغاية من التربية في الطفولة المبكرة، وهي صيانة تلك "الينبوعية" من إمكانات النمو ومصادر التنمية في تلك السنوات التكوينية المهمة من تطور نمو الشخصية، وموالاتها بالتنمية وحُسْن التوظيف في الجوانب المختلفة من بناء الشخصية.

وعليه، فإن برامج رياض الأطفال تعمل وفقًا لموجهات تحقق هذه الغاية، ومن أبرز تلك الموجهات ما يلي :

- أن يشعر الطفل بالحب والدفء بطريقة صادقة وحكيمة.
- أن يدرك الطفل أنه موضع تقدير، وأن ما يقوله ويفعله هو موضع اهتمام.
- أن يَخْبُرَ الطفل أن ما يصدر عنه من سلوك مرغوب وأفعال طيبة تَلْقَى إثابة وتشجيعًا واستحسانًا (التعزيز الموجب)، حتى تصبح تلك الأفعال والسلوكيات مُثيبة ذاتيًا (دافعية متأصلة في الذات).
- أن يدرك الطفل بحزم وفهم السلوك غير المقبول والذي لا يلقى استحسانًا، أو الذي يلقى عقابًا دون إساءة أو إيذاء للطفل ويكون موجهًا للفعل ذاته وليس إلى الطفل، وأن يتوقع العقاب إذا خرج عن قواعد السلوك المقبول، وأن يعي الأسباب

التي دفعته إلى هذا السلوك ومناقشته فيها، والإصغاء لوجهة نظره أو لما يعبر عنه من شكاوي أو انطباعات.

- أن يحدث تفاعل مع الطفل في مواقف كثيرة وبطرق مختلفة.
- أن تُتاح الفرص المناسبة للتعبير عن الذات بأشكال مختلفة – في الأنشطة الفنية والتركيبية واللعب والإيقاع والموسيقى ... إلخ.
- عرض نماذج من الإنجازات الفردية والجماعية للأطفال في أماكن متميزة بالفصل، وتسمية أصحابها، والرجوع إليها، واستخدامها من آن لآخر في تنامي خبرات التعلم عند الأطفال.
- تهيئة الفرص المتنوعة أمام الأطفال كي يتناولوا الأشياء، ويتفحَّصُوها، ويتعرفوا خصائصها واستخداماتها في أغراض وسياقات متنوعة.
- توفير بيئة غنية لغويًا في رياض الأطفال، تسمح بالاستثارة اللغوية والتفاعل اللفظي، وبتنمية مهارات التواصل، والإصغاء الجيد، والتعبير الكلامي.
- تشجيع الطفل على التصرف في بعض المواقف اعتمادًا على نفسه، وتعزيز السلوك الاستقلالي.
- تهيئة المواقف والخبرات المتنوعة للتعلم الاجتماعي، حيث يكتسبون المهارات الاجتماعية التي تمكِّنهم من تكوين صداقات مع أقرانهم، ومن خفض النزعة إلى التمركز حول الذات، وتقدير الأنشطة التعاونية، والمشاركة في أدوار اللعب والأنشطة الجماعية وغير ذلك من الخبرات التى تساعد على نمو السلوك الاجتماعي عند الأطفال.

الخلاصـــة :

لقد ركزت هذه الدراسة على الطفولة المبكرة من منظور يكشف عن الطبيعة العامة التى تتميز بها هذه الفترة المبكرة من حياة الفرد، وتلك هي **الإبداعية** التي يعيشها الطفل في تلقائية ويعبر عنها بأشكال جَمَّة من الاستجابات التي تبعث على الدهشة والبهجة، سواء عند الصغار أو الكبار. ولعلنا نجانب الصواب أن نعتقد أن هذه مجرد سمات إبداعية لشخصية الطفل في هذه المرحلة، ولكن الإبداعية في هذه الفترة

هي نشاط كلي عام أو هي بمثابة "العامل الفعال" الذي يتفاعل مع كل مكونات بناء شخصية الطفل، ويعطيها طابعها المميز لهذه المرحلة وتوظيفها في جوانب نشاطه العقلي المعرفي والوجداني والحركي والاجتماعي.

وإذا كان الطفل هكذا في مرحلة الطفولة المبكرة هو طفل مبدع، وحيث يكون الإبداع من فطرته، ويعبر عن أصالة وتلقائية تفكيره ووجدانه واستجاباته عامة، أفلا نتدبر كيف تكون لنا أساليبنا وأدواتنا ومهاراتنا في أن نتكشّف هذه "المصدرية" الغنية والخصبة من الإبداعية، وكيف نصمم برامجنا ونبني مناهجنا ونختار طرائقنا وأساليبنا كي نفيد وظيفيًا من "ينبوعية" النماء هذه مما يتفرد بها الأطفال في هذه المرحلة خاصة، ونُحْسن استثمار إمكانات الإبداع وطاقاته التي يعيشها الطفل في واقعه وخياله، وفي عقله ووجدانه، وفي حركته وانطلاقه وطلاقته.

إن التعليم الذي يستحقه أطفالنا في طفولتهم المبكرة ينبغي أن يكون هكذا تعليمًا قائمًا على التعلم الإبداعي، وأن تكون سيكولوچية وبيداجوجية الإبداع هي مفاهيم ومبادئ مُنَظِّمة للعمل مع الأطفال - آباءً ومعلمين، برامج ومناهج، أنشطة وأدوات، أساليب وطرائق لتهيئة بيئة تربوية وأسرية، ثرية ومُثْرية، مواتية لتربية الإبداع وتنميته عند الأطفال.

المراجـــع

1- بيرد، روث (1976). **جان بياچيه وسيكولوچية نمو الأطفال**. ترجمة: فيولا البيلاوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

2- دي لاندشير، جلبرت (1977). التعليم قبل المدرسي في البلاد النامية. **مجلة مستقبل التربية**، مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة، العدد الرابع.

3- فيولا البيلاوي (1979). الأطفال واللعب. **مجلة عالم الفكر**، عدد خاص بمناسبة العام الدولي للطفولة، الكويت، المجلد العاشر، العدد الثالث.

4- فيولا البيلاوي (1984). احتياجات الأطفال لوسائل اللعب والترفيه: دراسة استطلاعية بالمجتمع الكويتي. **ندوة واقع ومستقبل الطفل في الخليج في ضوء الإعلان العالمي لحقوق الطفل**، البحرين.

5- فيولا البيلاوي (1986). الأسس النفسية والاجتماعية لبناء مناهج رياض الأطفال في الوطن العربي. **ندوة المسؤولين عن رياض الأطفال في الوطن العربي** - الخرطوم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس.

6- Day, B. (1983). Early childhood education. New York: Macmillan Pub. Co.

7- Erikson, E.H. (1963). Childhood and society, 2nd ed. New York: Norton.

8- Erikson, E.H. (1968). Identity, Youth, and Crisis. New York: Norton.

9- Erikson, E.H. (1980). Identity and the life cycle, 2nd ed. New York: Norton.

10- Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society. New York & London: Teachers College Press.

11- Jacques Delors, et al., (1996). Learning : The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Pub.

12- Lee, N. (2001). Childhood and society: Grawing up in an age of uncertainly. Buckingham: Open University Press.

13- Leeper, S.H., Skipper, D.S., & Witherspoon (1979). Good schools for young children. New York: Macmillan Pub. Co.

14- Torrance, E.P. (1961). Priming creativity in the primary grades. Elementary school Journal, 62: 34-41.

15- World Declaration on Education for All, 1990, Art. 1, Para 1.

16- Wyness, M. (2006). Childhood and society. New York: Palgrave Macmillan.




تأثير الأسرة والمحيط الاجتماعي في تثقيف الطفل

أ.د. علي بوعناقة*

تقديم :

يتفق الدارسون ومنهم علماء الاجتماع، على أن الأسرة مؤسسة اجتماعية، وهي نظام اجتماعي رئيس يشكل أساس وجود المجتمع ومصدر الأخلاق، وهي العامل الذي يؤثر في النمو النفسي والانفعالي للفرد .

وحسب ما يوضح مالينوفسكي، فالأسرة كمؤسسة تتطلبها طبيعة الإنسان، فإذا لم تُضبط في منشآت وضمن قوانين تحدد الحقوق والواجبات أو المحللات والمحرمات لتصبح أليفة، فسوف يتآكل البشر، وتغزو هذه المؤسسات حرب الجميع ضد الجميع، ومن هنا فوظائفها الأساسية تتمثل في مدّ الأطفال بالأخلاق. وهي بذلك تعمل على نقل التراث الاجتماعي، كما تعلِّمهم العادات والأعراف والعواطف المختلفة من كراهية وتعاون وتنافس.

فهل يمكن للأسرة العربية ومنها الجزائرية، المقلقلة بنائيًا واجتماعيًا، واقتصاديًا أن تخلق أطفالاً شجعان مبدعين فاعلين، وهي تعيش الاضطراب ؟

فالأسرة إلى جانب المدرسة مؤسسة اجتماعية قد غذت المجتمع في الماضي بحاجاته من القيم والرموز والمعايير والمبادئ، كما حصّنت الناشئة من مخاطر التكييف الخارجي، فإنها- وحسب ما يشير عبد الإله بلقزيز - قد تعثر هذا الدور ولم تعد اليوم قادرة على الاستمرار في أداء هذه الوظائف على النحو الذي حُدِّد لها.

فإذا كانت الطفولة اصطلاحًا تبدأ من مرحلة الوضع إلى سن البلوغ، فإنها اجتماعيًا تشكل إحدى مُكوّنات البنية الاجتماعية، تعيش السنوات التشكيلية الحرجة وتخضع فيها للتأثير الثقافي المُركَّز والمُوجَّه.

---

* أستاذ علم الاجتماع - جامعة منتوري قسنطينة ، الجزائر .

فكيف تمد الأسرة الطفل، ويستمد منها هذا الأخير الثقافة ؟ فيتثقف ويصبح حاملاً لسمات وخصائص الواقع الاجتماعي ؟ هذا أولاً .

أما ثانيًا، فيتمثل في التأكيد الذي ما فتئت تقدمه الدراسات، ويفيد أنه من الخطأ الاعتقاد بأن مهمة التنشئة والتثقيف، تتمركز حول الأمن الفيزيائي فقط، علمًا بأن حاجة الطفل إلى مثل هذا النوع من الأمن هي الحاجة الأهم والأخطر. إلى جانب ذلك، فالطفل يحتاج إلى الأمن الأخلاقي والعاطفي والإنساني من أجل تحقيق التوازن الوجودي، وهذا هو هدف التربية والتثقيف الأساسي.

في ضوء تلك اللافتة المركّبة، يهدف البحث إلى إيجاد العلاقة بين المجتمع، والأسرة، والثقافة، أو كيف تؤثر الأسرة والمحيط الاجتماعي في مفردات الطفل، والتثقيف والتثاقف، أو ما الآليات التي يمتص الطفل بها الجانب الرمزي ليشكّل له لاحقًا صورة مجردة لمجتمع قائم في وحدات تتفاعل وتتمظهر في مؤسسات يعبر عنها بمفردات ومفاهيم.

لا شك أن الاهتمام بالطفولة في المجتمعات المتقدمة قد أدى إلى الفهم الصحيح لهذا الكائن، وبالتالي إلى التعامل العلمي مع الأطفال، ومن هنا فالتعرُف على الطفولة لا يعني دراسة خصائصهم الطبيعية، سواء أكانت نفسية أم اجتماعية وحسب، بل يتعدى ذلك إلى دراسة تفاعل الأطفال مع كل المثيرات البيئية المختلفة، أي العناصر الحضارية، والثقافية التي فرضها التقدم العلمي والتطبيق التكنولوجي .

فما واقع الاهتمام بالطفولة، في المجتمع العربي عامة والجزائر خاصة ؟

حقًا هناك اهتمام بالطفل، على الصعيد المادي والمعنوي، غير أن الملاحظات المسجلة والإحصاءات الدالة تشير إلى أن ما بُذل في مجال الطفولة مازال لم يؤدِّ إلى إحداث تغييرات جذرية، تؤثر على الطفل ومن ثَم التأثيرعلى حياة المجتمع مستقبلاً .

إن الاهتمام بالطفل في المجتمع، مهما تعاظم فإنه سيظل قليلاً إذا لم يؤدِّ ما قُدم من خدمات إلى تحويل هذا القطاع أو هذه الشريحة من المجتمع، من تواجد بالعدد إلى تواجد مشارك في التنمية بالعقل .

فهل حددنا فعلاً حاجات الطفل الأساسية ؟ وهل نمتلك حقًّا – كأسرة ومحيط

اجتماعي، وحتى كمعلمين- تصورًا واضحًا لما يحتاجه الطفل، خلال مراحله الضرورية ؟ هل تُوجَّه العناية للطفل، أم للمجتمع الذي يعيش فيه أم لأسرته ؟

فانتشار الخرافة والجهل في مجتمع وأسرة ما بعينها، يؤثر تأثيرًا اجتماعيًا في طفلها، ومن ثَمَّ فإن تثقيف الأسرة، وتوعيتها وتخليصها من القيم السلبية، قد يحمي الطفل فيها من الوقوع في مستقبل سلبي مضطرب .

وهل مازلنا بعد لم ندرك أن غياب الترفيه البريء في محيطنا يؤدي بالأطفال إلى أن يتوجهوا إلى الترفيه الضار بكل أشكاله، وعليه فإذا كان أطفال اليوم هم رجال الغد، فإن ما نقدمه لهم الآن يحدد شكل سلوكهم في المستقبل، ويحدد طبيعة المجتمع الذي سوف يعيشون فيه .

والطفل كما هو معروف يتفاعل مع ثلاث بيئات اجتماعية، هي: الأسرة، والمدرسة، والمحيط الاجتماعي، فعن طريقها يتم تثقيف الطفل بمفردات أو بمفاهيم أو صيغ تمكِّنه من التكيف مع المجتمع. فما الثقافة، وما الطفل، وكيف نثقف الطفل، وما تأثير المحيط الاجتماعي في ثقافة الطفل، وما دور وسائل الاتصال في بلورة أو تشويش ثقافة الطفل؟ تلكم هي المحاور التي طُرحت للمعالجة آملين أن تساهم في شرح جانب من جوانب موضوع ثقافة الطفل .

الثقافة : تعريف بالمفهوم

الثقافة هي جوهر المجتمع، وهي كل ما يصدُر عنه من إنتاج معنوي، وكل ما ينظِّم حياته ويعبِّر عن شخصيته من عادات وتقاليد وقوانين ومعتقدات وأخلاق وقيم، فهي مجمل التجربة الإنسانية المتراكمة أو المكتسبة، وهي كذلك مجمل التصرفات التي يتعلمها الإنسان الاجتماعي، وهي كل ما يفرزه المجتمع ويقدمه لعناصره فيتعلمونه ويتكيفون معه .

وهي حسب ما يرى "ك **نيللر** K. NELLER" تسهم في تشكيلنا عقليًا وانفعاليًا وحتى جسميًا، وهي تكيف حتى سماتنا الجسمية كالإيحاءات وتعبيرات الوجه وطرق المشي والجلوس والأكل والنوم" .

والثقافة حسب نفس الكاتب لا تكتفي بتشكيلنا عقليًا وانفعاليًا، بل وتحدد عملية

كيف نفكر في العالم وكيف ندركه، وكل ثقافة تفرض شبكة رموزها على الواقع بحيث إن كل واحد من أفراد المجتمع يفهم هذه الحقيقة من خلال الرموز التي توفرها له ثقافته .

أما أصحاب المدرسة السلوكية، فيرون أن الثقافة تشمل أنماط السلوك التي يكتسبها الإنسان عندما يشارك أعضاء المجتمع، أو كل ما يتعلمه ويتصرف على أساسه مشاركًا الآخرين فيه، وهي نمط للسلوك الإنساني يتبعه أعضاء المجتمع، إضافة إلى كونها نمطًا من الأفكار والقيم التي تدعم ذلك السلوك؛ إذ إن كل عنصر من عناصر الثقافة يتضمن سلوكًا.

مما تقدم يمكن القول إنه إذا أردت أن تعرف مستوى تقدم مجتمع ما، فانزل إلى الشارع لتلاحظ التقاطعات بين الأفراد في حركاتهم .

ذلك يعني أن لكل مجتمع ثقافة خاصة به، ومن ثَم لا يمكن أن نتصور مجتمعًا بلا ثقافة، فوجود المجتمع يعني وجود الثقافة التي ترسم له نمط حياته.

أصبح من الواضح أن الثقافة ليست ظاهرة صادرة عن المدرسة، ولكنها ظاهرة ناجمة عن البيئة، وهي- أي البيئة- بمثابة الرحم بالنسبة للقيم الثقافية، وعليه فالثقافة تمارس مفعولها على الجميع : العالم والعامل والراعي على السواء، إذ يُشكل الكيان العضوي في المجال الحيوي وبالتالي فالثقافة لا تؤخذ بالتعلم بل بالتنفس والتمثل، كتنفس وتمثل الأوكسچين من الهواء .

ومن هنا يتبين أن الثقافة هي صناعة اجتماعية للفرد تتم عن طريق غمس بطيء ينتج عن كون الناشئين يتابعون العيش وسط الكبار، ثم ما تلبث أن تغدو واعية وعاقلة. وهو ما يتفق والآراء التي تعتبر الثقافة من الأساليب وأشكال القيم التي يبتكرها الإنسان ليكسب إنسانيته بمعناها الخاص وينظم بها حياته الخاصة والاجتماعية والفكرية، والروحية والجمالية، وهذا يتفق مع وظيفة الثقافة التي تُعد وسيلة لوحدة الشعب وتأكيدًا للذات والتمايز عن الآخرين .

مما سبق يمكن أن نستنتج أن المجتمعات التي أدركت أن الثقافة هي أسلوب الحياة، بها ينتظم المجتمع حياته في قوالب بعث وحث النفس على الإبداع والابتكار، ومن ثَمَّ فالتنمية الاجتماعية في مسعاها تؤدي إلى تنمية القيم الروحية والإنسانية وتنمية

العلاقات والروابط القائمة في المجتمع عن طريق الخدمات للفرد والمجتمع، كما يتم ذلك عن طريق تنمية تلك القيم والعلاقات والروابط القائمة حيث قد تُمكِّن من تحقيق وحدة الشعب، ونبذ الانفرادية والانعزالية؛ لأن هذه القيم إذا تفشت في المجتمع صعب فيه التطابق والتماثل بينهم حسب ما يرى علماء الاجتماع .

فالثقافة وقواعد التثقيف إذًا من شأنها أن تفتح الطريق التي يجب على الفرد أو الطفل أن يسلكها وأن يضع مقاييسها .

ومع هذا سوف يظل التساؤل المُلح حول، كيف يمكن صياغة طفل اليوم؟ – إذا صح ذلك – ليكون قادرًا على التفكير في ذاته، يستطيع أن يحاور بروح عقلانية، معتمدًا على نفسه في الاهتداء إلى القيم، ويمارس الاختيار منطلقًا من معرفته كمشروع غير مكتمل، باحثًا عن دلائل جديدة، تمكِّنه والآخرين من دفع المجتمع وتنظيمه. هذا يفترض معرفة الطفل، أو :

الطفل بين المفهوم العادي والمفهوم العلمي

إذا كان الطفل قد احتل مركز الأولوية بين كافة اهتمامات المفكرين وبرامج وخطط الدول المتطورة، فإنه مازال في الكثير من المجتمعات السائرة في طور التنمية، يفتقد إلى الأعمال والأموال والبرامج اللازمة لبنائه والعناية به من كافة النواحي، ويعود ذلك حسب تصورنا إلى أن الدراسات والأبحاث التي تتناول الطفل لم تُنجز بعد، فهل يجوز أن نعيد القول مع جان جاك روسو "نحن نجهل الطفولة الجهل كله"، وانطلاقًا من أنه بدون البدء بتخطيط كيفية تنشئة الأطفال لا يمكن لهذا البناء أن يُنجز.

فمن هو الطفل ؟

إذا كانت الطفولة اصطلاحًا تبدأ من مرحلة الوضع إلى سن البلوغ؛ فإن الدراسة العلمية أفضت إلى أن مرحلة الطفولة من أهم مراحل التكوين ونمو الشخصية، وتشكل دراستها جزءًا من اهتمام العلم، إذ ترى الطفولة شريحة اجتماعية واسعة وهي عماد الغد، والتعامل معها يتطلب الركون إلى نتائج العلم، وإذا كانت تشكِّل الجيل التالي، فإن

دراستها علميًّا تتيح الوقوف على فهم الطفل نفسيًّا واجتماعيًّا، وتهيِّئ وضع أسس سليمة لأساليب الاتصال بهم تعليمًا أو تربيةً أو تثقيفًا .

والطفل لغةً هو الولد حتى البلوغ، وقد حصر البعض فترة الطفولة في أنها مرحلة زمنية تبدأ من مرحلة ما قبل الميلاد إلى السنة الثانية عشرة وهي كذلك فترة متميزة من حياة الفرد، لم تظهر في المجتمعات الغربية إلا في القرن الثامن عشر .

ويقول أرياس ARIES معلِّقًا على ظهور مفهوم الطفولة في المجتمع الفرنسي: "إنني أعتقد أن مجتمعنا التقليدي لم يكن يتصور الطفولة بوضوح". ويؤكد أن المجتمع التقليدي الفرنسي كان ينظر إلى الطفل على أنه كهل مُصغَّر.

إن مرور الطفل بالعائلة والمجتمع كان عاديًّا إلى درجة لم يكن يؤثر معها على المشاعر العائلية .

ما يمكن استخلاصه من هذا الباب هو :

أن الطفولة أو الطفل واقع نفساني وكائن اجتماعي لا يمكن التغافل عنه ولا يمكن خلطه بمراحل الحياة الأخرى، ينتمي إلى مجتمع ما، يعيش فيه، يتميز بمميزات وخصائص فطرية، يختلف عن الكبار بسلوكيات، يعرف نُموًّا مُطَّردًا تصاحبه تغيرات جسمية وعقلية واجتماعية .

هذا وقد قُسمت مراحل الطفولة إلى :

1 - **المرحلة الأولى**، وتُسمى مرحلة المهد، وتبدأ من الميلاد إلى السنة الثانية، ومن خصائصها تعلُّم السلوك الاجتماعي، واكتساب الطفل كيانه الذاتي أو "**توكيد الذات**".

2 - **المرحلة الثانية**، وتبدأ من السنة الثانية إلى السنة السادسة، ويُشار إليها بسنوات ما قبل المدرسة أو الطفولة المبكرة، ومن خصائصها الانتقال من مرحلة الوضوح أو التميز الاجتماعي مع الرغبة في الحياة المنتظمة والمستقرة .

3- **وتبقى** مرحلة الطفولة الوسطي، والطفولة المتأخرة التي تمتد إلى السنة الثانية عشرة، فإنهما خارجتان عن موضوعنا هذا الذي ركّز على مرحلة التشكُّل والتوجيه، والمتميزتان بالمرونة والمطاوعة .

إن توجيه الطفل حسب ما يقول جيزيل GESEL، هو توجيه النمو، ومن الواضح

أن الأسرة تُعتبر أول بيئة اجتماعية يعيش فيها الطفل، منها يكتسب الموضوعات المتعددة التي يُطلق عليها الثقافة، والأسرة كما تبين الدراسات عالم مستقل بذاته يتعلم فيه الطفل أسلوب الحياة، والحركة، واكتساب كيانه الذاتي، وشيئًا فشيئًا – أي حوالي السنة الثانية من عمره – يمتد سلوكه إلى ما وراء حدود الأسرة ويخرج من البيت، ويصبح سلوكه ذا دلالة ثقافية .

ثقافة الطفل ما هي ؟

ثقافة الأطفال هي إحدى الثقافات الفرعية في المجتمع. لذا فهي جزء من ثقافة المجتمع، وهي تشارك الثقافة الفرعية في صفات عدة، فإذا كانت لا تشكِّل نسخة مكررة منها، فإنها كذلك لا تشكِّل تصغيرًا أو تبسيطًا لها، بل هي كيان متميز. يتجلى ذلك من تبيان ما بين ثقافة الأطفال وثقافة المجتمع من فروق في البنية والدلالة.

فلغة الأطفال على سبيل المثال، وعاداتهم في العمل واللعب وتقاليدهم وطرقهم في التعبير ومهاراتهم المختلفة وعواطفهم وانفعالاتهم، ومُثُلهم العليا، ونتاجاتهم الفنية، والقصص التي يتناقلونها، والأغاني التي يتغنون بها، والموسيقى التي تروق لهم وأوجه سلوكهم الأخرى– تختلف في مجملها عن تلك التي يختص بها الكبار لا من حيث الدرجة، بل من حيث النوع والاتجاه والخطاب .

ومن الواضح أن ثقافة الأطفال تتميز بالمحسوس والملموس والبساطة والتركيز، ويتم ذلك عن طريق اقتناص واستغلال الفرص المناسبة التي تؤكد ذلك الموقف أو النمط أو العادة حتى تترسخ وتصبح جزءًا من كيان الطفل، وتتحول من التلقائية إلى العقلانية ومن البساطة إلى الوضعية .

وهكذا شيئًا فشيئًا يتجلى للقارئ أن الطفل ينتج ذاته، وقد ينتج وعيه بذاته، إنه يتلقاه من مجتمعه، يحدث ذلك لأن الطفل يعيش في بيئتين رئيستين : واحدة خارجية طبيعية اجتماعية، وأخرى داخلية نفسية، وفي هذا السياق يؤكد الخبراء والمهتمون أن الطفل وهو يعيش بين هذين القطبين الدائمي التداخل والتفاعل، يختبر ويتأثر ويتعلم، ولما كانت المؤثرات تختلف باختلاف البيئات غدا ذلك إلى درجة كونها مجرى الحياة الفردية الاجتماعية بعاداتها وتقاليدها، بحيث تتكون وتستمر على نحو تلقائي ما لم

يكن عامل الضبط والتوجيه دائمًا جليًّا .

مما تقدم تتبين مسؤولية المجتمعات نحو إثراء ثقافة الطفل باستخدام كل ما يسهم في تنميته ثقافيًا، من الابتكارات الحديثة في الوسائل والطرق اللازمة في العملية التثقيفية الهادفة إلى إيصال معلومات وأفكار وعادات وتكوين معايير سلوكية وقواعد للتصرف الإيجابي .

إن الأبحاث والتجارب ومراقبة الأطفال من طرف المختصين من أجل الدراسة قد أدت إلى تغير النظرة القديمة إلى الطفل وجعلتنا نقترب منهم شيئًا فشيئًا؛ وخصوصًا بعد ما تبين أن الطفل يردد اللغة التي يعلمها له المجتمع، فأصبح المجتمع يفكر في اللغة التي يعلمها له والتي تنبع من مشروع المجتمع .

في ضوء ذلك نقول إن ثقافة الأطفال تعكس الملامح الكبيرة لثقافة المجتمع في العادة، ومن ثَمَّ فالمجتمع الذي يُولي أهمية كبيرة لقيمة معينة تظهر في العادة في ثقافة الأطفال .

وذلك لأن النسيج الثقافي المتمثل بالحقائق والآراء والأفكار والمهارات والخبرات والأحاسيس والاتجاهات والقيم وطرق الأداء المختلفة، ينتقل من شخص إلى آخر ومن جماعة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر عبر عمليات الاتصال .

فإذا كان تثقيف الأطفال هو وليد اتصالهم بالمجتمع، فإن عملية الاتصال ترتبط بعمليات عديدة في مقدمتها، عمليات الإدراك والتخيل والتفكير، فالطفل يحس ويدرك وينتبه ويتذكر ويتخيل ويفكر، وعن طريق هذه العمليات يكتسب عادات وسلوكيات، تصبح شيئًا من ذاته، وهكذا هيأت له عملية الإحساس أن يرى ويسمع ويتذوق ويشم ويلمس، ويساعده الإدراك على إجراء اختيار وتنظيم وتحويل للأحاسيس، ومنه التذكُّر واستعادة الخبرات السابقة لتكوين جديد، ومهَّد له التخيل تكوين توقعات مقبلة وساعده التفكير على حل المسائل والمشكلات .

في هذا السياق يمكن أن نوضح أن أول فرضية تشكِّل وتحدد أبعاد الموضوع أو البحث هي كسب إنتاج المجتمع ثقافة الأطفال .

قبل ذلك يمكن طرح وصياغة أسئلة مازالت قلقة، منها :

1 – هل يحتل الطفل في المجتمع الجزائري عمقًا لا شكلاً ؟

2 – هل يحتل الطفل حقيقة لا ادّعاءً مركز الأولوية في الإنتاج الثقافي ؟

3 – هل برمج مجتمعنا – بعد اثنتين وأربعين **(42)** سنة من الاستقلال – عملية إنتاج الثقافة – ثقافة الطفل بالخصوص– كمشروع وطني ؟

4 – هل حقًا أننا كمجتمع ننظر لأطفالنا "**أطفال اليوم رجال الغد**" من خلال إنتاجنا لثقافتهم، على أنهم أطفال لهم عالم مختلف، أم على أنهم نماذج مُصغَّرة أو صورة مصغرة عن الكبار ؟

5 – هل يلبي أدب الأطفال المقدم والمتوافر (إن وجد) حاجة الطفل ويلائم استعداداته وتطلعاته؟ (طبعًا طفل المدينة وطفل الريف) .

6 – هل يسهم أدب الأطفال في تقديم قيم ومفاهيم قادرة على ضرب المفاهيم البالية المعوقة للتطور والنمو واستبدالها بقيم ومفاهيم يحتاجها المجتمع في مرحلته الانتقالية كالإخاء، والمحبة، والمسؤولية، والوطنية، والجماعية ونبذ الفردية والاتكالية والتسيُّب ؟

الأسرة وتثقيف الطفل

الأسرة هي النواة الأولى التي ينشأ فيها الأفراد، منها يأخذ ويتعلم مبادئ العلاقات والطباع الاجتماعية وفيها تنشأ أُسس العمليات بين الأفراد، فإن دورها في التحصيل المدرسي قد أكدته الدراسات الميدانية، وكذلك في النجاح والتفوق والتمكن. كذلك فإن إتقان المهارات الثلاث : القراءة، والكتابة، والحساب يبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد لا نخطئ إن قلنا إن :

علاقة الأم العاطفية بالطفل أصبحت أمرًا واضحًا من حيث الدرجة والثبات في المعاملة والرعاية، ومدى ضعف الرعاية ومدى فهم الأم لحاجات الطفل، ومدى الاستجابة لهذه الحاجات ومدى الإفراط في هذه الرعاية، فالأم التي تدرك العلاقة الكبيرة بالطفل، تدرك أنها بأسلوبها في عملية تنشئة الطفل اجتماعيًّا تمارس في الوقت نفسه عملية تكوين عاداته وتقاليده، وبالتالي تقوم بعملية نقل للثقافة ولو بنسبة محددة ومتشعبة .

ومن ثَمَّ فتكوين عادة الطفل في النظافة والطعام ومدى تناسق هذه العادات مع

النظام والتقاليد السائدة في المجتمع، وكذلك أسلوب الأم في عقاب الطفل وإثابته ومكافأته وتشجيعه والحدود التي ترسمها له، وتصرفاته مع إخوته ورفقائه والمبادئ الجميلة والمُثل العليا التي يهتدي بها - تكون قد أتاحت المجال للطفل ليتثقف بثقافة اجتماعية يكون المجتمع قد ارتضاها، وجعلها قواعد وأساليب تنظم علاقاته ومواقفه وأدواره، فتكون عملية الاندماج في المؤسسات الاجتماعية سهلة .

والطفل عادة يحرص على إرضاء الوالدين فهو قابل للتكوين فهو يعمل كل ما يرضي الأم والأب، لأنه يعتمد عليهما لكي يعيش، فإذا كان يحتاج للطعام، فهو في أشد الحاجة إلى الحماية والعطف والشعور بالأمن والاطمئنان، وهكذا كلما تقدم في نُموه تطورت حاجاته وتشعبت اتصالاته وفق دائرة المنزل والتعامل مع المجتمع الخارجي.

بينت الفقرات السابقة دور الأسرة المتعاظم في تثقيف الطفل وتوجيهه؛ غير أن ذلك يفترض وجود تصور واضح ومعرفة عامة عن الطفل، وخصائصه، واندفاعاته، وتطلُعاته، علمًا بأن عدد الأطفال الذين يعانون اضطرابًا عقليًّا، حسب وزارة الصحة، بلغ 25 ألف طفل. وحسب برنامج مشترك بين وزارة الصحة، واليونيسيف (في الجزائر) بلغ عدد الأطفال الذين تعرضوا للعنف، حوالي 70 ألف حالة بأنواع العنف الذي حددته الوزارة. "عنف الإرهاب، وعنف الأشخاص، والكوارث الطبيعية".

أمام هذه الوضعية المقلقة لحياة الطفل، نتساءل: **هل تعي الأسرة الجزائرية في الحضر والريف، في الحي المتخلف بمتغيرات، الضيق السكني، وغياب المرافق الضرورية، والحاجة، دون أن ننسى مشكل الأمية، التي تشمل مليون امرأة يُعتقد أنهن أمهات ولهن أطفال.** زيادة على افتقاد الأهل للثقافة النفسية والدراية بأحوال الطفل ومراحل نموه، سوف يؤدي بالأسرة - سواء كان ذلك عن وعي أو عن جهل - إلى أن تلعب دورًا يسيء للطفل ولطاقته ومعوقًا لقدراته الخلاقة المبدعة، فتعطل أو تشوش مسار نمو الشخصية بأسلوب عام منظم نسبيًّا لنماذج السلوك والاتجاهات والمعتقدات والقيَم والعادات والتغيرات لشخص معين. وهذا الأسلوب العام هو محصلة خبرات الشخص في بيئة ثقافية معينة.

ومن ثَم يُقال إن الطفل لا يُولد شخصًا بل يولد فردًا، ولا يتهيأ له ذلك إلا نتيجة التأثيرات الثقافية المتنوعة والكثيرة من حوله.

فالشخصية بناء على ما سبق لا تتشكل مع ولادة الطفل، بل يكتسبها بفعل اتصاله ببيئته الثقافية، وتتحدد بفضل ما يمتصه من مجمل عناصر الثقافة .

فالبيئة الثقافية المتمثلة في الأسرة، تعمل على بلورة شخصية الطفل، فهي تهيئ له أسباب نمو شخصيته من خلال تكوُن ذلك النسق من العناصر التي يميز بها الطفل بين المفاهيم.

فالتثاقف عملية يتم فيها مزج وصهر العناصر الثقافية المجتمعية المكتسبة مع صفات الطفل التكوينية لتشكل معًا وحدة وظيفية متكاملة، تُكيف عناصرها بعضها مع بعض تكييفًا متبادلاً. وذلك لا يمنع من تفاوت الأطفال في خصائص وسمات أخرى، منها اختلاف الأطفال في خصائصهم الموروثة بيولوجيًا واختلافهم في نوع وكَمٍّ وطبيعة ما يمتصونه من عناصر الثقافة، وفي طبيعة انتظام تلك العناصر في سلالم عناصر الشخصية، فتمتزج العناصر الجسمية، والعقلية والانفعالية والاجتماعية معًا. عبَّر عن ذلك الفيلسوف الفرنسي **ديكارت** بالقول : " لقد اقتنعت بأن الشخص الذي يعيش منذ طفولته بين الفرنسيين والألمان، يمكن أن يكون مختلفًا فيما لو نشأ بين اليابان " .

الثقافة وسلوك الأطفال، أو كيف نثقف الطفل ؟

السلوك في مجمله لا يخضع في الغالب للعقل بقدر خضوع العقل للمعايير الثقافية، إذ إن الأشياء والمعاني تفقد معناها ودلالاتها خارج إطارها الثقافي، وذلك ما دعا المختصين إلى اعتبار الثقافة نظرية في السلوك أكثر من كونها نظرية في المعرفة. ولعل ذلك ما جعل العلماء يرجِّحون خضوع الطفل للثقافة، كون الطفل يستقبل الكثير من الأفكار والمعتقدات ذات التأثير في السلوك، ويتم ذلك من خلال امتصاص الطفل – وفق أطوار طفولته – أنماط السلوك المختلفة السائدة في المجتمع، فهو وليد الثقافة أو الموروث الاجتماعي .

يتم ذلك حسب ما تؤكده الدراسات من خلال ما سُمِّي بالتثقيف، وهي العملية التي عن طريقها تمرر الأسرة إلى الطفل، أنماط الفكر والتصرف والإحساس خاصة في الفترة الأولى، أو قبل خروجه إلى مؤسسات اجتماعية أخرى .

إذا كان الطفل ابن بيئته الثقافية كما سبق وذكرنا، فيمكن أن نطرح سؤالاً مفاده :

ما نوع الثقافة التي تنقلها الأسرة للطفل ؟ أو بصيغة أخرى: كيف نثقِّفه؟

أصبح واضحًا أن الثقافة تنمي الأطفال في الأوجه التالية، النمو العقلي والانفعالي والحركي والاجتماعي، وهذا التأثير يتباين إلى حَدٍّ كبير في مراحل حياتهم .

ففي مجال النمو العقلي الذي يتمثل في الذكاء وكفاية العمليات العقلية، كـــالإدراك والتصوُّر والتخيُّل والتفكير ونمو اللغة، يمكن التدليل علـــى أثـــر الأســـرة فـــي هـــذه المنظومة من خلال الإشارة إلى ما تفعله بأساليبها .

فالأسرة التي تدرك دورها في تثقيف الطفل وتلقينه القواعد الأساسية، تفتح لطفلها الطريق التي يجب أن يسلكها ويصنع من خلالها بيئته .

فالأم التي تقوم بمخاطبة طفلها والتحدث معه بلطف وحنان، وهي فـــي ذلـــك لا يهمها إن كان طفلها يفهم كلماتها أم لا، لكنها تؤكد له شيئًا واحدًا، وهو أنها تحبه وأنها قريبة منه، وأنها تفهمه، هذه المشاعر المتبادلة المتصلة تؤثر في الطفل، فهـــل تـــدرك هذه الحقيقة الأسرة والمجتمع والجمعيات والأنظمة الاجتماعية ؟

كما أن الأسرة – أو الأم – وهي تمارس دورها تسأل طفلها بحب وعطف مـــاذا يريد، وماذا يريد أن يلعب، وهل تحكي له حكاية ؟

في الحقيقة أن مثل هذه الأسرة، تخلق جوًّا من التفاهم والود والثقة بينهـــا وبـــين طفلها، كما أنها لا تقوم بأي عمل عدواني نحو الطفل إن أخطأ، بل توجهه بحـــزم دون تدليل إلى حَدِّ التسيب فيفعل ما يشاء ويترك ما يشاء .

لا شك أن مثل هذا الجو المفعم بالحب والثقة والتعاون والتحـــاور يـــؤدي إلـــى تحسين تصرفات الطفل مع الآخرين؛ بحيث ينمُّ سلوكه عن روح القيادة والحب لمـــن حوله من أطفال.

التحاليل السابقة بينت أنه يُفترض على الأسرة أو الأم أن تدرك أنها قد تسهم فـــي اكتساب الطفل عادات وسلوكيات يصعب التخلص منها مع الزمن، لأن الطفـــل يمـــر بمراحل تتميز بسمات مختلفة، وهي مرحلة الوعي والاستقلال والتحدي، وفيهـــا يبـــدأ تبلور شخصية الطفل وظهور ما يُسمَّى الأنا عنده، والأنا هو الشعور الـــواعي للـــنفس حيث ينظر إلى نفسه وكأن له شخصية متكاملة لها رغباتها ومتطلباتها، وتكون حـــدَّة

الطبع الملمح الرئيس للطفل يعبر بها عن شخصيته، ويحاول فرضها على المحيطين به، كالوالدين والأهل، وقد لا تترك أي أثر إذا تصرفت الأم مع الطفل تصرفًا واعيًا، أما اذا حدث التصادم، فإن الطفل يبدأ بالصمود والتحدّي ليفرض سلطانه، فتتلبسه حالة من العنف وحِدَّة الطبع شيئًا فشيئًا، إلى أن تصبح عادة متأصلة فيه يلجأ إليها كلما أراد فرض إرادته، أو إظهار احتجاجه على بعض ما لا يرضاه من تصرفات .

ثقافة الانضباط والطفل

يتبين مما سبق أن عادات الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة هي كثرة الحركة، والميل إلى الأنانية والاعتداء على حقوق غيره، كما يتأثر كثيرًا بسلوك الأبوين ومن يحيطون به. وهذه الفترة تُعد مرحلة تكوين عاطفة اعتبار الذات، وتكوين الضمير الذي يتأثر بما يلقاه الطفل من الثواب والعقاب، وهنا يكون دور الأسرة كبيرًا بتوفير أدوات اللعب وأخذه إلى الخلاء، لينطلق في التسلق والجري والتزحلق تعبيرًا عن طاقاته المتدفقة، بالإضافة إلى الاهتمام بحاجة الطفل إلى توزيع وقته بين النشاط والعمل والراحة والنوم .

من المفيد كذلك أن يهيئ الآباء للطفل فرص المشاركة مع نظرائه من الأطفال أثناء اللعب، وتشجيعه على التعاون وتبادل الأخذ والعطاء بما يساعده على ترسيخ القيَم الاجتماعية السابقة .

يبقى من المهم التأكيد على المبادئ الخلقية كمدخل لتقوية الشعور الديني عند الأطفال، عن طريق المواقف الطبيعية التي يرى فيها الطفل من المحيطين به القدوة الحسنة والتمسك بالمبادئ الخلقية والدينية .

ونذكر أن الثواب والعقاب يخلق الشعور بالرضا والارتياح، سواء أكان ذلك بالتشجيع أم التعبير العاطفي أم العطاء المادي، وتقوم به الأسرة وفق عمليات تثقيفية، سواء على شكل هدايا أو الاستجابة للرغبات والاحتياجات الخاصة، أو الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح مثل الزجر والقسوة في المعاملات أو الحرمان.

وهي معايير سلوكية تُمرَّر للطفل، تتشكَّل وتتأثر من حيث القوة أو الضعف عند كل فرد بما يلقاه من أنواع الثواب أو العقاب التي تساعد الطفل على التمييز بين الخطأ والصواب، وبين ما يرضاه المجتمع وما لا يرضاه.

لا يُولد الأطفال صادقين – هذه من البدهيات – لكنهم يتعلمون قيمة الصدق والأمانة شيئًا فشيئًا من البيئة، والمحيط الاجتماعي، إذا كان يراعي في أقواله وأعماله ووعوده الصدق والأمانة. أما إذا نشأ الطفل في محيط ثقافي يتصف بالخداع وعدم المصارحة والتشكُّك في صدق الآخرين؛ فأغلب الظن أنه سيتعلم الاتجاهات والأساليب السلوكية نفسها في مواجهة مواقف الحياة وتحقيق أهدافه .

يكتسب الطفل قيمة المصارحة، كسلوك عن طريق الأسرة والمحيط الاجتماعي، فالأب الذي يطلب من الابن أن يجيب السائل عن أبيه بأنه غير موجود، أو يقول للطارق إن الأب أو الأخ لم يحضر بعد، أو الوعد بهدايا أو شراء بعض الحاجات وعدم الوفاء بهذا الوعد، أو إجابته عن سؤال بطريقة غير صحيحة؛ في مثل هذه المواقف يشعر الطفل بأنه درج على أن الكذب أمر مقبول مادام مَثَله الأعلى – الأب أو الأخ الأكبر – لجأ إليه !

إن تثقيف الطفل بمثل هذه السلوكيات لا شك مرٌّ بحياته، كما تصبح عادة لديه من أجل تغطية بعض المواقف، فيبالغ بكل شيء ويختلق الأقاويل التي تبرر ذلك مما يؤثر على مكانته الاجتماعية مستقبلاً، وقد تتحول إلى صفة من صفاته الشخصية.

ويسلك الطفل هذا السلوك غير الاجتماعي، علمًا بأن هذا السلوك هو تفاعل اشتركت فيه عوامل بيئية متعددة وكذلك الأجهزة العضوية .

وهكذا يتأكد أن الطفل لا يتنفس فقط، بل يتنفس هواء، كما أنه لا يهضم فقط بل يهضم أطعمة، ولا يحرك أرجله وجسده فقط بل يمشي على الأرض، ومن مكان إلى آخر ليبلغ بيئة أفضل يدخلها سلوكًا لاحقًا .

في هذا السياق بيّنت دراسة ميدانية أن ليونة المحيط أو قساوته تترك آثارًا واضحة في شخصية الطفل، فالمحيطات القاسية الظالمة تميل بصورة عامة إلى خلق القلق والخجل والنزعات العُصابيَّة، والأطفال الذين عُوملوا معاملة سيئة، كانت صحتهم العقلية سيئة على عكس أولئك الذين عوملوا معاملة حسنة .

المحيط الاجتماعي وتأثيره في " تثقيف الطفل "

سبق القول بأن تثقيف الطفل هو وليد اتصاله بالمجتمع والمحيط الاجتماعي الذي يمثل البيئة الثالثة بعد الأسرة والمدرسة، فهل يحرص المحيط الاجتماعي في المجتمع الجزائري على الطفل "في البيت، والحي، والشارع" ؟ أم مازال هذا الحرص لم يتعدَّ جدار المدرسة ؟

يدل الواقع على أن المحيط الاجتماعي الجزائري يشهد تذبذبًا ويشهد حركة تشويش في مفهوم الثقافة وثقافة الطفل خاصة، إذ لم يحدد بعد المدلول الاجتماعي والتربوي، والمجالات والبيئات والمؤسسات هي التي تسهم في توليد هذا المفهوم وتوجيه الفرد نحو القضايا المشتركة .

كيف يسهم المحيط الاجتماعي في تثقيف الطفل سلبًا أو إيجابًا ؟

من المفيد القول مرة أخرى إن المحيط الاجتماعي في المدينة أو الريف، يبث مؤثرات ثقافية مختلفة، بين المدينة والريف بين الحي المتخلف والمتقدم، كما أن هناك بدائل ثقافية تشيع بين الأطفال تهيئ لهم الاتصال المباشر أو غير المباشر بالثقافة عبر قنوات مختلفة، يمتص من خلالها الطفل ثقافة المجتمع، وفي الغالب تهدف هذه العملية إلى تكييف الطفل كما أنها تُحْدث تعديلات في سلوكه، وإعادة تنظيم هذا السلوك لتمكِّن الطفل من اكتساب خصائص كالقيم والأساليب والنظم؛ مما يسمح له بتكوين شخصية لها ملامح من الشخصية المجتمعية .

وإذا كان الاتصال هو فن نقل المعاني من طرف إلى طرف آخر، فإنه يتضمن عمليات معرفية متعددة كالإحساس والإدراك والتمثيل والتفكير، وهدف ذلك تغيير سلوك الفرد .

والاتصال يمثل بالنسبة للأطفال والراشدين معًا، ثلاثة مستويات رئيسة، هي:

أ – الاتصال الشخصي "بين شخصين أو ثلاثة أو أكثر" .

ب – الاتصال المجتمعي "بين عدد غير قليل" .

ج – الاتصال الجماهيري، ويتوجه إلى جمهور كبير .

يستعين هذا النوع بوسائل لنقل المضمون الثقافي، ومن ثَمَّ سوف نركز على



الاتصال الجماهيري؛ لأنه في نظرنا يساهم في نقل الثقافة أو يتم من خلاله تثقيف الطفل. **ويمكن التساؤل فنقول :**

1 – ما نوع المادة الثقافية التي تُنقل للطفل عبر وسيلة الاتصال ؟

2 – هل تم اختيار وسائل الاتصال التي بواسطتها تُنقل الأفكار والمعاني والرموز المجتمعية للطفل ؟

3 – هل يعمل المحيط الاجتماعي بمؤسساته على المساهمة في التعلُّم، ومكانًا يتوفر على فرص التعلم ؟

وحسب ما تلاحظ الدراسات الميدانية المركّزة*، فإن الطفل يخضع في المحيط الاجتماعي للصدف والظروف، وهكذا فقبل دخوله المدرسة يتعرض في الكثير من الأوقات للاتصال المرئي والمسموع دون المقروء، فتظل خبراته بوسيلة الاتصال منقوصة. والاتصال عملية معقدة لها عناصر اجتماعية وأخرى نفسية لها مراحل تبدأ بالإحساس وتنتهي بتبنّي أو رفض المضمون الثقافي، فإذا كانت عملية الاتصال تتضمن الإدراك والتخيل والتفكير، فإن التثقيف الذي يتم عبر وسائل الاتصال، يسهم في تشكيل المدركات، كما أن دوافعه تؤثر تأثيرًا واضحًا في طبيعة إدراكه، وفي فهمه لما يرى ويسمع ويشم ويتذوق.

هذا يجعلنا نقول إنه يُفترض أن الطفل لا يتعلم من محيطه كيف يسمع أو يبصر، بل يتعلم معنى ما يسمع ومعنى ما يبصر ويشاهد، الشيء الذي يجعل التمايز بين مدركات الأطفال بين ثقافة وأخرى شيئًا أساسيًّا.

فإذا كان التليفزيون والفضائيات المتعددة والمتطورة أكثر قدرةً على إيصال الفكرة من الإذاعة لاعتمادها على الصورة والصوت والحركة، فإن كتب وصحف الأطفال– إن توافرت – أكثر قدرة على تكوين المُدركات من الصحف والكتب التي تعتمد على المادة المقروءة فقط .

ويبقى السؤال مطروحًا ويشير إلى :

1 – هل المحيط الاجتماعي في المجتمع العربي ومنه الجزائري يركّز على بث القيم، وأسلوب الحياة واحترام النفس واحترام الناس وقبول الآخر؟

---

* قام الباحث بالتعاون مع الطلبة بدراسات مختلفة، حول علاقة الطفل بالأسرة من جهة التحصيل الدراسي، والتفوق

2 – هل وسائل الاتصال الوطنية (تلفزة وإذاعة وصحيفة وكتاب الأطفال) تخاطب الطفل؟

3 – هل تؤدي الأغنية المنتشرة دورها، وهل تتوفَّر المكتبة الغنائية، على أغاني الأطفال ؟

4 – هل هناك دراسات علمية تصف وتحلل حياة ومراحل الأطفال ؟

قام الباحث بالتعاون مع الطلبة بدراسات مختلفة، حول علاقة الطفل بالأسرة من جهة التحصيل الدراسي، والتفوق .

وبناء على ما تقدم، تصبح مهمة المؤسسات الاجتماعية التثقيفية هي تنمية قدرة الأطفال على التفكير وتدريبهم كيف يفكرون. لأنهم وهم يمتصون الثقافة يتعلمون ما هو مرغوب فيه وما هو غير مرغوب، فالواجب يفرض الالتزام بالأسس والمبادئ العلمية في الاتصال بالطفل، لأن الغلبة تكون للقيم التي تنتشر في المحيط الاجتماعي، فإذا كانت سالبة (كالتعصب والاتكالية والإحساس بالضعف والأنانية والكراهية) فإنها تؤثر على ثقافة الطفل بقوة .

بقيت مشكلة حساسة يجب الانتباه إليها، وهي أن التلميذ الجزائري يقضي حوالي9% فقط من عمره الزمني في المدرسة، وعلى مدى ثمانية عشرة عامًا من التمدرس .

لعل المجال يسمح بطرح السؤال مرة أخرى ويفيد : ماذا يفعل أبناؤنا بالنسبة الباقية والمتمثلة في 91% ؟ وأين يتم قضاء الوقت المتبقي ، في المنزل أم في الشارع في الملعب، في النادي، أم أمام شاشات التلفاز ؟

في هذا السياق أكدت الكثير من الدراسات الحقلية، أن الكثير من الأطفال نجدهم يعيشون في أُسَر متصدعة ومحطمة، ومن ثَم يفتقدون الحماية والأمان ومصدر الحنان ومنبع التربية الأخلاقية. كما أن هناك الكثير من الأطفال، نشؤوا دون أن يعرفوا أسرهم، وهذا العدد لا يُستهان به .

وبالنسبة لكثير من الأطفال يُعتبر الحي بالنسبة لهم مكانًا للإزعاج وإثارة الشغب، فيتحول الشارع معه إلى مسرح للعنف والجريمة، وهو ما تشير إليه الصحافة اليومية في تواتر. **من خلال ما تقدم، يمكن رصد جملة من الملاحظات المفيدة في مجال الطفولة :**

- **أولاً** : يجب البدء بتخطيط مرحلي متكامل في كل مجالات تثقيف الطفل : الكتب، الصحف، المسرح، المدرسة، الأسرة، الإذاعة، التلفاز، النادي. وحاليًّا مقاهي الإنترنت.
- **ثانيًا:** تنشيط حركة البحث العلمي في مجال ثقافة الطفل، على أساس من التكامل في المجالات المختلفة : القصة، والمجلة، والكتاب، والتعليم .
- **ثالثًا** : إذا كانت للدعوة إلى تولّي المؤسسات والأجهزة دورها في تربية وتثقيف الطفل أمرًا واجبًا، فإن البيت هو الأساس الأول لذلك، ومصبّ الاهتمام بالطفل من أجل توعيته وتنمية المفاهيم السابقة في نفسه قبل دخوله المدرسة.
- **رابعًا** : يجب إحياء دور الناشطين الثقافيين، وهي طبقة مفقودة في الأحياء السكنية والريفية، مع أنهم الواسطة بين المبدع والمستهلك .
- **خامسًا:** على الآباء أن يقرأوا لأطفالهم كل يوم قراءة مسموعة بعض القصص وبعضًا من آداب الأطفال، فهناك ظاهرة ملفتة تتمثل في العزوف عن القراءة والكتاب. فالقراءة عادة، ونحن قد فقدنا هذه العادة والمناهج المدرسية لا تنميها؛ مما يعقّد الأمور أكثر ويزيد انتشار الأمية بين السكان، هذه الحالة الأخيرة تؤكد مقولة : نحن شعب لا يقرأ، ولا يجد الوسائل المُيسّرة للقراءة .
- **سادسًا** : ضرورة الاهتمام بعقد حلقات دراسية متخصصة تبحث في الجوانب المختلفة لثقافة الطفل أمل المستقبل، مع التأكيد دومًا على جعل المحيط الاجتماعي ميدانًا يتيح للطفل المجال الواسع لتثقيفه بأسلوب يقوم على الابتكار والإبداع، وإحياء قيم الحوار إلى جانب مدّ جسور الثقة من جديد بين الطفل والمؤسسات التربوية والاجتماعية ... إلخ.

أما حان الوقت في عصر العولمة أن نهتم ببرامج الأطفال وبثقافة الطفل "طفل اليوم رجل الغد"؟

ويتم ذلك بتركيز الجهد على إيجاد إعلام قوي مدروس، يقوم على أنجح الأُسس والأصول والتجارب النفسية والتربوية والإعلامية. والعمل على بناء الجيل بناء قويًّا؛ مما يؤهله لمتابعة مسيرة النهوض وتحقيق الآمال الكبيرة .

وفي سعيها، توصلت الدراسات المتخصصة إلى تحديد سمات مرحلة الطفولة

المحصورة بين (3- 5 سنوات) بالمرحلة الواقعية، وفيها يعيش الطفل في بيئة تتشكل من أفراد الأسرة وبعض المعارف من الجيران والباعة في محيطه، بالإضافة إلى الألعاب التي يلهو بها والملابس التي يرتديها والطعام الذي يتناوله؛ فيتأثر بها سلبًا أو إيجابًا .

والملاحظ أن خيال الطفل في هذه المرحلة حاد ولكنه محدود في إطار البيئة التي ينمو فيها؛ لذلك فإن ميله إلى المحاكاة يدفع به إلى تمثيل القصص التي يسمعها وإلى تقليد الناس الذين يُعجب بأعمالهم أو اكتشافهم؛ الأمر الذي يتطلب من الكبار أن يبثوا السلوك الإيجابي أمام الأطفال، وذلك لتقمُّص قيم التعاون والتضامن، وتكوين عادات العمل الجماعي المشترك، فالمجتمع الذي يغرس هذه السلوكيات في جيله، يساهم في تكوين جيل متشبِّع بالقيم المجتمعية الأخلاقية.

والخلاصة نقول :

إن الإيقاع والحركة السريعة واللون والصوت تُعدُّ من العناصر التي تشكل المضمون الثقافي والأدبي وتزيد من ولع الأطفال، ومن ثَم فالبيئة الثقافية تؤثر في أساليب الأطفال وتبسط ظلها عليها، وينتج عن ذلك مركَّب يشير إلى أن الثقافة التي يغلب عليها قِيَم الخمول تنتج تفكيرًا تواكليًّا، أما التي تسود فيها قيم السلطوية فتُشيع تفكيرًا سلطويًّا وكذلك اللفظية والخرافية .

المراجع :

1- سبوك، مشاكل الآباء في تربية الأبناء، ترجمة منير عامر، المؤسسة العربية، للدراسات والنشر، بيروت 1980 .

2- عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية، عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991 .

3- فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت 1978 .

4- محمود حسن، الأسرة ومشكلاتها، دار النهضة العربية، بيروت 1978.

5- محمود حسن، الأسرة ومشكلاتها، دار النهضة العربية، بيروت 1963.

6- محمد كزما، الطفل العربي وثقافة المجتمع، دار الحداثة للطباعة والنشر، بيروت 1984.

7- محمد كزما، التربية الحديثة، المكتب التجاري للطباعة والنشر، بيروت 1963 .

8- محمد الرميحي وآخرون، الطفل العربي والمستقبل " كتاب العربي " الكتاب 13 أفريل (أبريل) 1989، الكويت .

9- محمود عودة وآخرون، الطفولة والصبا، دار القلم، الكويت 1984 .

10- مصطفى غالب، في سبيل موسوعة نفسية رقم 14، دار ومكتبة الهلال، 1983 .

11- عبد الإله بلقزيز وآخرون، إشكالية العلاقة الثقافية مع الغرب، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت- لبنان 1990 .

الوعي الأُسري بالطفولة العربية في علاقته بأساليب معاملة الأطفال

أ.د. هادي نعمان الهيتي(*)



أولاً : منهجية البحث

1. موضوع الدراسة :

يمثل الوعي Consciousness إدراكًا ومعرفة ومهارة، وتوجهًا بشأن موضوع أو قضية، ويرتبط به كل من السلوك الفردي والاجتماعي .

ومن بين أنماط الوعي الاجتماعي: الوعي الأسري بالطفولة، الذي يُعد مطلبًا أساسيًا للمجتمع في معاملة الأطفال ؛ حيث إن المجتمع يوكل إلى مؤسساته أدوارًا محددة، من بين تلك المؤسسات : الأسرة، التي يُنيبها المجتمع عنه لإنتاج أعضاء جدد والقيام بعدد من أوجه العناية والرعاية بهؤلاء الأعضاء الذين هم الأطفال .

وأداء الأسرة للدور الذي يوكله المجتمع إليها بشأن الأطفال يرتبط بوعي الأسرة بهذا الدور، بما في ذلك حدود كفاءته في تكوين أجواء نفسية واجتماعية للأطفال ومعاونتهم على النمو .. ومن هنا، فإن هذه الدراسة تُعنى بموضوع وعي الأسرة بالطفولة في علاقته بأساليب معاملة الأطفال .

2. مبررات الدراسة :

هناك دواعٍ علمية واجتماعية تبرر أهمية تناول مسألة الوعي الأسري بالطفولة وعلاقته بأساليب معاملة الأطفال.

ومن بين الدواعي العلمية، وجود ضرورات تقتضي أن يكون للأسرة العربية نصيبُها من المعرفة حول موضوع معاملة الأطفال ؛ خاصة وأن المعرفة الحاضرة

* أستاذ الجماهيري في كلية الإعلام بجامعة بغداد – العراق .

للأسرة العربية فيها قدر غير قليل مما هو غير واعٍ وغير منتفع من حركة البحث العلمي إلا في حدود. ومن بين الدواعي الاجتماعية لتناول هذا الموضوع، أن كثيرًا من المؤسسات التي ينييُها المجتمع العربي لأداء وظائفها إزاء الطفولة لا تزال في حاجة إلى تطوير كفاءتها في هذا المجال؛ مما يقتضي النظر علميًا إلى هذه المسألة بقصد تحقيق حصائل علمية على الصعيد الاجتماعي.

3. أهمية الدراسة :

يكاد أن يكون موضوع الطفولة في مقدمة الموضوعات الاستراتيجية الأساسية في المجتمعات عمومًا، ويبدو لتناول الوعي الأسري بها أهميته بسبب عوامل وطنية وقومية وأخرى خارجية. فالمجتمع العربي يعاني من مشكلات اقتصادية واجتماعية ونفسية كالفقر، والأميَّة، وانخفاض المستوى الصحي، والبطالة. وهذه بدورها تظهر واضحةً على الصعيد الأسري؛ إذ تبدو عليه مشكلات وافدة ناجمة عن التغيُّرات الاجتماعية والتكنولوجية والسياسية والاقتصادية الواسعة، وتمر الأسرة العربية بتحديات متعددة ؛ الأمر الذي يتطلب التعامل مع المتغيرات الجديدة مع الحفاظ على أساليب معاملة الأطفال بصورة صحيحة وتحسين تلك الأساليب وفقًا لمنظور الفكر العلمي .

ومن جانب آخر، فإن الأسرة العربية في حالة مستمرة من التغير، إلا أن من ذلك التغير ما يبدو على شكل تصلُّب، أو انغلاق، أو انكفاء، أو خيبة ؛ وخاصة بعد أن خَبَتْ على الصعيد القومي الكثير من التطلعات والآمال التي ارتفعت خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين.

وبالإضافة إلى هذا، فإن عمليات معاملة الأطفال، هي الأخرى في تغير مستمر، حيث تنتهي حركة البحث العلمي باستمرار إلى نتائج جديدة تتطلب أن تأخذ الأسرة بمعطياتها الأساسية في تعاملها مع الطفولة، خاصة وأن الأسرة العربية كثيرًا ما يبدو عليها التمسك بالأساليب التقليدية في هذا الميدان، في الوقت الذي يتطلب ذلك التعامل عملية تجدُّد مستمرة، مادامت الأساليب التقليدية عاجزة عن تكييف طرق معاملة الأطفال وفق المتطلبات المتغيرة .

4. هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى فهم مُكوِّنات "الوعي الأسـري بالطفولـة"، مـن خـلال الوقوف على علاقات تلك المكونات بأساليب معاملة الأسرة للأطفال في الوطن العربي ؛ حيث إن فهم أية عملية لا يتحقق إلا من خلال الوقوف على أبعادها أو مكوناتهـا ؛ خاصة وأن للوعي عناصره المعرفية والمهارية والتوجيهية.

ولمعاملة الأسرة للأطفال هي الأخرى أنماطها، ويأتي هذا الهدف النظري بقـصد محاولة توظيفه عمليًا في التنبيه إلى مسألة الوعي الأسري بالطفولـة، ولفـت أنظـار الهيئات والمؤسسات إلى الأدوار التي يمكن أن تؤديها في هذا المجال .

5. طريقة الدراسة :

حاولت الدراسة اعتماد الملاحظة وتحليل بعض الأدبيـات والمواثيـق العربيـة للوصول إلى عدد من المؤشرات حول حدود وعي الأسرة وتحديـد أسـاليب معاملـة الأسرة العربية للأطفال، وصولاً إلى تشخيص أبرز سمات تلك المعاملة.

ثانيًا : الأسرة ووظيفتها إزاء الطفولة

يتردد القول أنه : إذا أردنا لأطفالنا النمو السليم فيجب أن نبدأ جهودنا معهم قبـل أن يُولَدوا بربع قرن "أي نبدأ بالأسرة من خلال تهيئتها لمعاملة الأطفال وفق أسـاليب صحيحة".

ولم يكن ذلك المبدأ اجتهادًا اعتباطيًا، بل نتيجة لتضافر مساعٍ علمية متعددة، كان من نتيجتها تأكيد أهمية دور الأسرة ليس في مجال تنشئة الأطفال حسب، بـل وفـي تحقيق خطوات التغيير الاجتماعي للمجتمع كله .

وقد تراكمت مجمل المساعي العلميـة لتـشكيل أفـرع علميـة متعـددة تُعنـى بموضوعات الأسرة، من بينها "علم الاجتماع العائلي "الذي كانت بداياته الأولـى قـد اتسعت منذ مطلع القرن العشرين، إلا أن فهم الأسرة وضبط السلوك الأسري والتنبـؤ بما تئُول إليه المؤثرات فيها لا تزال تخضع للكثير مـن الاتجاهـات الإيديولوجيـة والتأملات الفردية والاجتهادات الذاتية، رغم خطـورة دور الأسـرة فـي المجتمـع، وضرورات الاعتماد على الحصائل العلمية لفهم طبيعة الأسـرة ووظيفتهـا وطبيعـة

العلاقات فيها، وأدوار أعضائها وصولاً إلى فهم واقع البناء الاجتماعي للمجتمع ؛ خاصة وأن التعرف الصحيح إلى الأسرة يُعد حجر الزاوية في التعرف إلى المجتمع، فضلاً عن أن التغييرات المستقبلية للأسرة ترتبط تبادليًا بمستقبل المجتمع [1].

والأسرة باعتبارها جماعة اجتماعية هي في تغيُّر مستمر، غير أن سرعة التغير الحاصل فيها أقل بكثير من سرعة تغير الأفراد، وأحيانًا، أقل بكثير من سرعة تغير المجتمع.

ومن هنا تبدو الأسرة وكأنها لا تواكب حركة التغيير في عصر سريع التغير، كما أن لها بعض اتجاهات التغير التي تنفرد بها إزاء كثير من القيم والموضوعات والمواقف والعلاقات. ولهذا قيل: "**إن الأسرة مرتبطة بالمجتمع، فهي تدعم المجتمع وتناهضه في آنٍ واحد**"[2].

ومن هنا، فإن الأسرة بالرغم من أنها جزء من المجتمع إلا أن لها قدرًا من التفرد في إيقاع حياتها، مثلما لها ثقافتها الفرعية التي تشكل كيانًا من العادات والأفكار والقيم التي تشترك فيها مع سائر الأسر في المجتمع أو الجماعة.

ويمكن النظر إلى الأسرة على أنها لبنة أساس في بناء المجتمع، وهي تؤلف جماعة أوّلية صغيرة من جانب، وهي من جانب آخر مؤسسة لها طبيعتها البنائية والمعايير التي تقوم عليها والوظائف التي تؤديها، وعلى أساس ذلك أمكن دراستها بصفتها نظامًا من الأدوار والعلاقات يسعى إلى تحقيق عدد من المتطلبات، ويدخل مع الأنظمة الأخرى في عمليات تفاعل. ومن هنا فهي نسق وابتداع اجتماعي قابل للتغيير من حيث بناؤه وأدواره ووظائفه.

والأسرة، بصفتها الوحدة الاجتماعية الأولى التي تتحقق فيها عمليات اتصال الطفل بالمجتمع توفر للطفل الوليد متطلبات البقاء المادي والمعنوي، وتُسهم بعد ذلك في تكوين شخصيته وثقافته، إذ توفر للأطفال فرص الاتصال والمشاركة في المعاني. "فالأطفال منذ صِغرهم يريدون أن يعرفوا من خلال اتصالاتهم ثلاثة جوانب أساسية، هي: أن يتعرفوا إلى بيئتهم والعالم من حولهم، ويتعرفوا إلى أنفسهم وإلى الآخرين من حولهم، في محاولة لأن يكتشفوا نسقًا من المعاني عن هذه الجوانب [3].

ومن هنا، إذا كانت الأسرة تحقق الولادة البيولوجية للطفل فهي تسهم في أن

تحقق له ولادة ثقافية من خلال إكسابه أساليب السلوك الاجتماعي وأنمـــاط التفكيـــر، والعادات والميول ؛ لذا يُقال إن الطفل يولد ولادتين اثنتين، **أولاهما** : ولادة بيولوجية، **والثانية** : ولادة ثقافية، إذ تنقل الأسرة للطفل شيئًا من ثقافة المجتمع، وهي هنا بمثابـــة جهاز اتصالي بالطفولة، وهي في سنوات العمر الأولى للطفل جماعة مرجعيـــة لهـــا الأولوية[4].

وصِيَغ السلوك التي يصطلح عليها المجتمع لتنظيم العلاقات في جوانبها الأســـرية تشكل نظامًا، هو النظام الأسري، وهو يؤثر ويتأثر بالأنظمة الأخرى، كالنظام الديني، والنظام السياسي، والنظام الاقتصادي، والنظام التعليمي، ونظام الإعـــلام والاتـــصال، ونظام الملْكِيَّة، وغيرها ... هذه الأنظمة تسيِّر نماذج السلوك وتـــضبطه وتتـــولى أداء وظائف الأنظمة، في العادة، منظمات كالهيئات والمؤسسات.

ويتألف كل نظام في المجتمع من ثلاثة عناصر أساسية، هـــي: العنصر البشري، والعنصر المادي المتمثل بالأجهزة التي يستعين بها النظام لأداء وظائفـــه، والعنـــصر الثالث المتمثل في طرق عمل وقواعد ومواثيق وتقاليد النظام، فالنظام الأسري يتـــألف من عنصر بشري هو أفراد النظام، ومن عنصر مادي هو المسكن واللوازم المنزليـــة، ومن عنصر ثالث من بين تشكيلاته طرق معاملة الأسرة للأطفال.

والأسرة كمؤسسة اجتماعية هي الوسط الرئيس بين شخصية الفرد والثقافة التـــي ينتمي إليها، وإن شخصية الفرد تبدأ بالتكوُّن ضمن الأسرة، وإن قيم المجتمع وأنمـــاط السلوك فيه تنتقل إلى حدٍّ كبير وتتقوَّى من خلال الأسرة، وهناك قواعد يرتكز عليهـــا هذا المنطلق، ويمكن تلخيصها في الآتـي[5]:

1. حين يُولَد الطفل تكون ذاته غير متلونة، وهي تتكون بصورة تدريجيـــة نتيجـــة للتفاعل بينها وبين ذوات أشخاص آخرين، إنها في الواقع سلوك مُتعلَّم .
2. أن الذات منظمة تنظيمًا تصاعديًا، وهي مؤلَّفة من عدة مستويات يجري اكتسابها في سياق النمو والتجربة، والمستوى الأول هو الأكثر أهمية إذ عليه يرتكز إطار الشخصية الأساسي، وتمثل الأم فيه دورًا حاسمًا من حيث أثرهـــا فـــي تكـــوين شخصية الطفل. أما المستويات الأخرى التي تشمل التعلم في الطفولة والمراهقـــة والإدراك والوعي في سن البلوغ، فهي ذات أهمية مختلفة.

3. أن الإنسان حصيلة عوامل وراثية وبيئوية، وهو، تعريفًا، مجموعة من العلاقات الشخصية المشتركة. والواقع أن الأنماط التي تتخذها هذه العلاقات فيما بعد تتكون إلى حدٍّ كبير في السنوات الأولى من حياة الطفل.
4. أن طرق تثقيف الطفل تمثل دورًا حاسمًا في تعيين نوعية الشخصية من حيث ارتباطها بمجتمع معين، ودلالتها عليه ؛ لذا فإن فهم طرق تثقيف الطفل يؤدي إلى فهم السلوك الاجتماعي ودوافعه في المجتمع .
5. أن المواقف التي يتخذها الوالدان ضمن العائلة تؤثر تأثيرًا حاسمًا في نمو الشخصية، وذلك لأنها تؤثر في حاجات الطفل الأساسية، وتأمين استمراره في الوجود وتمتعه بالاطمئنان بضبط دوافع الطفل وإرواء حاجاته وتحديد مقاييسه.
6. أن التغيرات التي تطرأ على طرق تربية الطفل وعلى تجارب الطفولة تنبع، قبل كل شيء من وضع الطبقة الاجتماعية التي تنتمي إليها الأسرة، أي من مستواها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، ومن وضعها الإثنيّ والديني والإقليمي.

ويتصدر النظام الأسري مجمل الأنظمة الاجتماعية بفعل ما له من وظائف حيوية وأساسية للمجتمع بمختلف فئاته ومكوناته البنائية.

ولما كان للأنظمة الأسرية المختلفة تفرُّدها حسب بيئة المجتمع وأحواله وثقافته ومجمل قيمه؛ لذا اكتسب كل نظام أسري خصائص وسمات ومعايير وقيمًا بعينها، واشتمل ذلك التفرد على مجمل الوظائف والمسؤوليات بما فيها تثقيف الأطفال.

ومن بين القضايا التي أمكن تناولها من منظور الفكر العلمي قضية "وعي الأسرة بالطفولة"؛ حيث تحظى هذه القضية بأهمية بالغة بفعل الدور الحيوي الذي يقوم به النظام الأسري في تثقيف الأطفال وتكوين شخصياتهم .

ومن جانب آخر، فإن النظام الأسري يرتبط بمجمل النظم الأخرى، كالنظام الاقتصادي، والنظام السياسي، والنظام اللغوي، والنظام التربوي، والنظام الثقافي، والنظام الترويحي .

وللأنظمة الاجتماعية سياقها في التغير، بما فيها النظام الأسري الذي يظل هو الآخر، في حالة من التغير على الصُعُد المختلفة، إلا أنه كثيرًا ما يتصلب في بعض المواقف، وفي هذه الأحوال تنجم عن تصلّبه مشكلات شتى، رغم أنه في الأحوال

الاعتيادية تجد الأسرة أن هناك عوامل متعددة تُلْزِمها بإدخال تعديلات على أدوارها مجتمعة وعلى أداء أعضائها أيضًا، ذلك أن التفاعل بين الأنظمة يَئُول إلى تغييرات تقتضي التعامل معها بمرونة وواقعية. وهكذا، فإن استعداد النظام الأسري للتكيف مع المتغيرات الحديثة هو أحد المقاييس الحضارية للمجتمعات، وأحد متطلبات اللحاق بركب الأمم المتقدمة.

إن مجتمعنا العربي ليس مجتمعًا تقليديًا بالمعنى المعهود للكلمة، كما أنه بالمعنى نفسه ليس مجتمعًا حديثًا، وبالإضافة إلى ذلك فإنه ليس مجتمعًا مخضرمًا، بمعنى أنه يجمع بين القديم والحديث ليربط بينهما ويصنع بنية اجتماعية منسجمة، إنه مجتمع بطركي patriarchy أو ما يمكن أن يكون مجتمعًا نيو بطركي يتألف من – خليط متضارب من علاقات وقيَم وبنى اجتماعية تقليدية – من ناحية – ويعيش أزمة التحول التي تعود في تركيبها ومصدرها إلى أقدم مراحل المجتمع البطركي بعلاقاته وقيمه العشائرية والأسرية والطائفية والدينية المستمدة من روابط الدم والمعتقد – والمستحدثة من ناحية أخرى. وهو مجتمع تابع، أي ينقصه الاستقلال والتوجه الذاتي ويعيش أزمة التحول في ظل الهيمنة الخارجية سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا. وبالرغم من كل هذا، فإن النظام ا

لبطركي على جانب كبير من الدهاء والمقدرة على البقاء، فهو قادر على حجب ماهيته البدائية المتخلِّفة بمظاهر الحداثة والرُّقي، فيبدو وكأنه متطور على وشك الانتقال إلى مرحلة اجتماعية اقتصادية أعلى، وهو قادر على إشباع نهم طبقاته الاجتماعية المسيطرة، وفي الوقت نفسه على تخدير جماهيره الواسعة [6].

ثالثًا : الوعي الأسري بالطفولة

المفهوم والمبررات

إن وظائف الأسرة ومسؤوليتها المتداخلة والمعقدة تفرض عليها أن تكون على قدر من الإدراك والفهم للعلاقات والمعاني والأساليب لمجمل تلك المسؤوليات؛ إذ إن الوعي الشامل ينطوي على إدراك وفهم علاقة أو معنى أو أسلوب أو عملية، مع معرفة أساليب التطبيق، وأي قصور في جوانب الوعي يئُول إلى ما يسمى الوعي

المنقوص أو الجزئي، وللوعي موضوع، لذا يشكل الوعي الأسري بالطفولة نظامًا من المعارف والاتجاهات والمهارات التي تمتلكها الأسرة وزيادة كفاءتها للقيام بمعاملة الأطفال بطرق ملائمة، وتحسين قدرتها على نقل الثقافة إلى الأطفال متوافقة مع متغيرات الحاضر ومنسجمة مع متطلبات المستقبل. وإنماء الوعي الأسري لا يقتصر على النهوض بأفراد الأسرة على حدَةٍ فقط، بل يتطلب النهوض بالأسرة كوحدة اجتماعية، مادامت الأسرة بناء في النظام الأسري .

ومن جانب آخر، تظل كل الخدمات المقدمة للطفولة غير ذات فاعلية إذا لم تُبذل جهود منظمة للارتفاع بالوعي الأسري، ووعي المجتمع كله بالطفولة[7].

والوعي بالطفولة يلقي على الأسرة مسؤوليات كبيرة ليس في علاقة الأسرة بالأطفال فقط، بل في مسؤوليتها على التعاون مع المؤسسات والهيئات ذات العلاقة بالطفولة، وهو قابل للتطور مادامت المعرفة والمهمات الإنسانية في تطور مستمر، وما دامت آفاق التطلع إلى المستقبل تفرض على الحاضر الكثير من الشروط .

ومن خلال هذا العرض، فإن من بين ما يقتضيه "الوعي الأسري بالطفولة" في معاملة الأسرة للأطفال:

1. جوانب معرفية فيما يتعلق بمسائل النمو الجسمي، والعقلي، والعاطفي والاجتماعي والثقافي، وإدراك ما على الأسرة من مسؤوليات إزاء الطفولة ومشكلاتها، وخصائصها، وأساليب الخدمات اللازم توافرها لمواجهة المشكلات أو إشباع الحاجات .
2. اتجاهات حول أسس معاملة الأسرة للأطفال، وعلاقة أساليب المعاملة بحياة الطفل الحاضرة والمستقبلية.
3. مهارات حول كيفية توظيف الجوانب المعرفية والاتجاهات عند معاملة الأسرة للطفل، مع استثمار إمكاناتها لتحقيق رعاية الطفل وحمايته وحل المشكلات التي تواجه الطفل [8] .

ولما كان "الوعي" أكثر من كونه مجموعة لعناصر محددة بل هو آفاق فكرية ومهارات؛ لذا يترتب أن يكون للوعي منظورات ورؤى ذات أبعاد استراتيجية .

ونشير هنا إلى أن التقصِّي عن متغيرات أية مشكلة من مشكلات الطفولة يفصح

أن الأسرة تشكل واحدة من تلك المتغيرات، لذا يمكن القول إن لكثيرٍ من ظواهر وفيات الأطفال، والإعاقة، والتشرد، والجنوح، والانحراف - علاقةً بأوضاع الأسرة وأساليب معاملتها للأطفال وحدود وعيها بالطفولة ؛ حيث إن هذه كلها ذات تأثير في أداء الأسرة لوظائفها .

وقد حصلت تغيُّرات وظواهر في الأسرة العربية خلال النصف الثاني من القرن العشرين، ومن بين تلك الظواهر ما أدى إلى "تهميش الكثير من وظائف الأسرة حتى بالنسبة إلى وظائفها في ما يتعلق بالأطفال في سن ما قبل المدرسة"[9].

في وقت يُشار فيه إلى "إن وعيًا زائفًا ومشوهًا يسود في أدوار أعضاء الأسرة العربية"[10].

وعلى هذا يُعد الأطفال ضحايا، كما أن الأطفال صاروا من بين ضحايا المشكلات السياسية والحروب "[10]، ونجم عن هذه العوامل بروز ظاهرة أطفال الشوارع الذين يزدادون في الوطن العربي بشكل متصاعد[11].

ويُشار في الوقت الحاضر إلى قضايا أطفال فلسطين الذين يعانون من الاحتلال الإسرائيلي وإلى أطفال العراق الذين عانوا معاناة قاسية بسبب الحصار ويعانون اليوم من الاحتلال الذي امتد بتأثيراته إلى مجمل جوانب حياة الأطفال الاجتماعية والنفسية والصحية والتعليمية، مثلما امتد إلى واقع الأسرة التي سبَّب لها مشكلات مستعصية.

إن طول فترة الطفولة الإنسانية وحاجة الوليد إلى العناية والرعاية ألقَيَا على الأسرة أداء وظائف بيولوجية واجتماعية، وهذا يعني أن علاقة الطفل بالأسرة هي علاقة عضوية وثقافية؛ لذا فإن كل الجهود الموجهة للأسرة تعود على الطفل وحياته ونموه، وهو لو حُرم من الأسرة فإن من غير الممكن إلا تعويضه عنها، كما أن الأسرة في المجتمعات المختلفة وخاصة في المجتمعات الحديثة غير قادرة على أداء كثير من الوظائف التي يحتاجها الأطفال، لذا ظهرت أجهزة أخرى تكمل دور الأسرة.

ومع أن هناك خدمات يحتاج إليها الأطفال ذات صفة تخصصية لا يمكن للأسرة أداؤها إلا أن هناك قدرًا من الوعي لا بد أن يتوافر لها ؛ حيث تتفاعل الأسرة في معاملتها للأطفال مع علاقات تنظم ما يربط أطفالها بالآخرين من الأقرباء بمختلف أعمارهم، وبالأقران الآخرين وبالمنظمات والجماعات، ولها دورها في تحديد علاقات

أطفالها بالظواهر المختلفة في المجتمع، بما فيها حركات الفنـون والآداب والهوايـات والألعاب والأنشطة الاجتماعية والاتصالية والترفيهية.

ومعاملة الأسرة للأطفال هي مجمل أساليب سلوك الأسرة مع الطفل ومع البيئـة في المواقف التي تستدعي تفاعلاً سلوكيًا مع الطفل وتعاملاً مع البيئة، وقد أصـبحت معاملة الأطفال إحدى المهارات المهمة التي ساهمت الكثير من العلوم فـي بلورتهـا، وأصبحت كخبرة معرفية ومهارات ورؤى ضرورة أساسية للأسرة في أن تقف، علـى الأقل، على أولوياتها العامة. ويُراد لمعاملة الأسرة للأطفال أن تشمل جهـودًا منظمـة بأساليب فعالة لإنماء الأطفال وتوفير أجواء التآلف والمشاركة، ومساعدة الأطفال على النمو الجسمي والاجتماعي والثقافي والعاطفي والعقلي واللغوي، حيث يرسـم الـوعي هذه الأساليب والطرق، فإذا كانت الأسرة في وعيها على درجة عالية فإن احتمـالات نشأة الأطفال في أحضانها نشأة سليمة تكون كبيرة .

ومن هنا يمكن القول إنه مادام الطفل قاصرًا في وعيه، عادةً، فإنه يقتضي علـى من يتعامل معه أن يكون على وعي شامل.

وأساليب معاملة الأسرة ومجمل المجتمع للأطفال هي إحدى مؤشرات الحكم على تقدم المجتمع أو تخلفه، لهذا فإن نسب وفيات الأطفال، ونسب الإعاقـات، ومكونـات ثقافة الأطفال وحدود تواؤم تلك الثقافة مع التطورات الحديثة، وأساليب الأطفـال فـي التفكير وحدود سلامة نمو الأطفال تُعد دلائل تعطي مؤشـرات فـي المقارنـة بـين المجتمعات من حيث تقدمها أو تخلفها.

وفي هذا الصدد يُشار إلى تراجع في دور الأسرة العربية في التنشئة الاجتماعيـة قد حصل فعلاً، وهذا التراجع خلق فراغًا لا تملؤه وكالات التـنشئة الأخـرى، وهـذه الوكالات، لا يمكن أن تكون بديلاً كاملاً عن دور الأسرة [12] .

ونجد أصنافًا متعددة لمعاملة الأسر للأطفال[13]، ويمكن تحديد أبرز الأصناف في الآتي:

1. **المعاملة المغالية في التأديب Over Correction** ويتمثل هذا الأسلوب في تأكيد الأسرة على الوصول بالطفل إلى الالتزام بضوابط في مجمل سلوكه، مـع ميـل الأسرة إلى الاستعانة بطرق معينة كالتأنيب والتوبيخ. هذا الأسلوب ينطوي علـى قدر من تجاهل حاجات الطفل.

2. **المعاملة المغالية في الإخضاع وتحقيــق الطاعــة Over Sumission** تكــون المعاملة وفق هذا الأسلوب عن طريق إخضاع الطفل للأسرة وإذعانه لها وإطاعة أوامرها ونواهيها طاعة عمياء.
3. **المعاملة وفق مذهب الكمال Perfectionism**، ويتمثل هذا الأسلوب مــن خــلال تصور تحقيق السمو في سلوك الطفل، وهو ينطوي علــى تجاهــل الكثيــر مــن خصائص الأطفال، والنظر إليهم وكأنهم ناضجون.
4. **المعاملة عن طريق إنزال العقوبة Punitiveness**، ووفق هذا الأســلوب تميــل الأسرة إلى الأسلوب التأديبي، مدفوعة بالتصور أن معاملة الطفــل تقــوم علــى استمرار إنزال القصاص بالأطفال جسديًا أو لفظيًا .
5. **المعاملة القائمة على الإهمال Negligence**، وتقوم هذه الطريقة في المعاملة على عدم إيلاء الأسرة للطفل اهتمامًا أو عناية عاطفية .
6. **المعاملة القائمة على ازدراء الطفل Rejection**، وتتمثل هذه الطريقــة فــي نبــذ الطفل وعدم الاكتراث له وازدرائه والاستخفاف به .
7. **المعاملة القائمة على التــوهُّم الوسواســي Hypochondriasis**، ويتمثــل هــذا الأسلوب في شعور الأسرة بقلق مبهم أو خوف في النظر إلى الطفــل والتعامــل معه، ويرافق ذلك حرص شديد ومبالغ فيه على الطفل.
8. **المعاملة القائمة على تدليل الطفل Over Indulgence**، وهو أسلوب يقوم علــى الإفراط في تدليل الطفل، من خلال المبالغة في إشباع حاجاته والمغالاة في تلبيــة مطالبه.
9. **المعاملة القائمة على الحماية الزائدة Over Protection** ، وهو لإفــراط فــي شدة حرص الأسرة على الطفل والعمل على حمايته من كــل شــيء أو فعاليــة. ويصل الأمر إلى محاولة الأسرة التدخل في نمو الطفل وفي حاجاته الطبيعية.
10. **المعاملة القائمة على الإفراط في تحمُّل المسؤولية Excessive Responsibility** ويتمثل هذا الأسلوب في محاولة الأسرة تخليص الطفل من أداء أيــة مــسؤولية، والقيام نيابة عنه بإنجاز الفعاليات التي هي من شأن الطفل.

ويعطي هذا التصنيف الذي تتكرر الإشارة إليه في المراجع المختلفــة بطرائــق

معاملة الأسر للأطفال صورة عن التباين بين الأسر المختلفة التي تتراوح بين محاولة صياغة الطفل من خلال عمليات التأديب، إلى محاولة تحمل المسؤولية نيابة عنه. ويمكن أن نجد هذه الطرائق بدرجات متباينة في المجتمعات المختلفة بما فيها المجتمع العربي، غير أن هناك مجتمعات تزيد فيها أساليب معينة وتنقص أخرى .

والطفل في الوطن العربي كثيرًا ما تُساء معاملته بحيث صار الطفل العربي أسير سوء المعاملة؛ إذ يسهم المجتمع وأنظمته المختلفة بما فيها النظام الأسري في معاملة الطفل.

وتتركز أهم التفسيرات لظاهرة سوء معاملة الأطفال في عدد من الاتجاهات، منها[14] :

1. إساءة معاملة الأطفال نتيجة الميراث الثقافي (تراث، عادات، تقاليد عتيقة في عقاب الأطفال وانضباطهم).
2. إساءة معاملة الأطفال نتيجة لباثولوچيا الأفراد البالغين في الأسرة .
3. إساءة معاملة الأطفال نتيجة التصرفات المكتسبة والإسقاطية (خبرات الوالدين الذين أُسيئت معاملتهم).
4. إساءة معاملة الأطفال نتيجة للضغوط الاجتماعية والبيئية أو طريقة المعيشة العُصَابية .
5. إساءة معاملة الأطفال نتيجة لباثولوچيا الأسرة (التفكك الأسري) .

وقد أُجريت بعض الدراسات النفسية ودُونت الكثير من الملاحظات عن أساليب المعاملة الاجتماعية للأطفال في بعض الأقطار العربية، وقد تركزت الكثير من الدراسات والملاحظات حول السلطة الأبوية في الأسرة العربية، ومن جانب آخر فإن مجتمعنا في تركيبه القائم يضطهد الفرد ويلفظه إذا ما استقل عن الأسرة أو العشيرة أو الطائفة، وإن سوء الظن من حيث هو موقف نفسي ونمط من أنماط السلوك يؤدي إلى دعم العلاقات الاجتماعية القائمة والتي ينبثق عنها هذا الموقف. وإن التقابل بين المجتمع والأسرة يبدو كآلية من الآليات التي تلجأ إليها الثقافة الاجتماعية المسيطرة لضبط التغيير والمحافظة على استقرار النظام الاجتماعي، الذي هو بدوره مبني على النمط السائد في توزيع الثروة أو السلطة أو المكانة الاجتماعية[15].

والتغيير الحضاري والتنمية الاقتصادية والاجتماعية التي شهدته المجتمعات العربية ساهم بطرق متفاوتة في تغيير البناء الأسري وأثَّر في الحركة السكانية المستمدة من البادية والريف إلى المدن وزيادة عدد السكان، وزاد عدد الأدوار المترتبة على الأسرة وأفرادها؛ الأمر الذي دعا الحكومات إلى إنشاء العديد من المؤسسات الحكومية والأهلية في المجالات الاقتصادية والأسرية والدينية والسياسية والتربوية لتحل محل الوظائف التي كانت تؤديها الأسرة الممتدة أو المجتمع المحلي، أي أن الوظائف التي كانت تؤديها الأسرة قد تغيرت كَمًّا ونوعًا [16]

خامسًا : اتجاهات الأسرة العربية في معاملة الأطفال

هناك عوامل نفسية واجتماعية واقتصادية وتاريخية قادت إلى تبلور اتجاهات تئول إلى الأخذ بهذا النمط أو ذاك من أنماط معاملة الأطفال، ومن بين تلك الاتجاهات:

1. إن الأسرة العربية ميالة في أحوال كثيرة إلى تشجيع خروج الطفل على طفولته ؛ لذا فهي تهلل للأطفال الذين يستخدمون لغة الكبار، وقيَمهم، ومفاهيمهم. وكأن الأسرة العربية ترنو إلى أن يشب الأطفال قبل الأوان .
2. تميل الأسرة العربية إلى محاولة نقل ثقافة الكبار إلى الأطفال، وهي تستعين بأساليب متعددة من أجل الحفاظ على قيمها ومجمل عناصر ثقافتها، لذا يُبْدي الكثير من الآباء تبرُّمًا عند خروج الأطفال على ما درج عليه الكبار .
3. أن المضمون الثقافي المنقول عن أجيال ماضية له حيِّز واسع في ثقافة الأسرة العربية إذ يتواتر عن طريق التقليد، ومن بين هذا المضمون ما له قدر من الاستقرار والجمود، ومنه ما يشكِّل معوِّقًا لعملية التغيير في ثقافة الأسرة العربية. خاصة وأن جزءًا من وعي الأسرة العربية هو وليد طرق في التفكير لا تتوافق مع شروط التفكير العلمي، منها التفكير الخرافي، والتفكير التسلُّطي، والتفكير عن طريق المحاولة والخطأ.
4. للخدم والمربيات أدوار في التأثير في اتجاهات الطفولة في بعض أقطار الوطن العربي. وهناك آراء متعددة في حدود التأثير واتجاهه، غير أن هناك إجماعًا من الباحثين على وجوده وحضوره[17].

5. تركز الأسرة العربية على بعض المعايير التقليدية. وتتبع أسلوب تلقين الأطفال مضمون الثقافة.
6. تركز الأسرة العربية على تنمية روح وانتماء الأطفال للأسرة؛ وقد يأتي ذلك على حساب إنماء الانتماء للوطن.
7. تميل الأسرة العربية في معاملة الطفل إلى تأكيد فرديته المستقبلية، وكأنها غير معنيَّة بتنمية التطلع الاجتماعي.
8. توحي الأسرة العربية للأطفال بتقبُّلها ورضاها عن خضوع الطفل واستسلامه لها، دون انتباهٍ كافٍ إلى ما لهذا الإيحاء من تأثيرات في سلوك الطفل المستقبلي .
9. تركز الأسرة، بقدر لافت للنظر، على التشدُّد في الآراء بدل إنماء عمليات النقاش وقبول الآخر، وتحاول إثارة روح الثبات على الرأي أكثر من تأكيدها على التعامل مع الرأي وفق منظورات التفكير السليم. ويمكن أن يكون لهذا الموقف ما يثير الولاءات الضيقة[18].
10. لم يتضح للأسرة العربية دور في تحقيق المفهوم التنموي الحضاري، مع أنها المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تنعكس عليها أية عملية تنموية[19]. ومن جانب آخر، فإنه ما يزال يُنظر إلى الطفل في كثير من الأقطار العربية كنتاج طبيعي يخص الأسرة ويدخل في نطاق مسؤوليتها المباشر بالرغم من ارتباط العناية بالأطفال بالتنمية ؛ لأن ذلك الارتباط يمثل إجراءً مهمًا وحاسمًا لإيجاد الثروة البشرية اللازمة لبناء المجتمع السليم[20] .
11. أن حدود مشاركة الأسرة العربية مع المنظمات والهيئات الأخرى في البيئة محدودة؛ مما يضعف التكامل في دور الأسرة بأدوار هذه المؤسسات في العناية بالأطفال، ومنه ما يقتضي العمل المشترك بين الأسرة وتلك المؤسسات؛ فضلاً عن أن المجتمع الخارجي – من خلال المؤسسات – يؤثر في الأسرة وفي منظوراتها وأوضاعها .
12. فُرضت تجليات العولمة، ومجتمع المعلومات، والهيمنة الاتصالية، كظواهر عالمية تغييرات أسرية واستعدادات للتغيير، ولكن من الملاحظ أن الأسرة العربية لا تزال في عزلة أو هي تتفرج على ما يحدث في العالم، في وقت يقتضي فيه

أن يكون للأسرة دورُها في مواجهة التحديات من جهة، وفي استثمار الجوانب الإيجابية في الظواهر العالمية عمومًا .

وفي هذا المجال، أشارت أولى المبادئ العامة للسياسة العربية الخليجية لرعاية الطفولة إلى أن (أساس النمو في أي مجتمع أو تخلُّفه، وفرض دخوله كشريك فاعل في صنع مستقبل العالم أو وقوعه في حالة التبعية والانقياد، وفقدان السيطرة على المصير- يتوقف على طبيعة ونوعية ومدى السياسات الموجهة نحو رعاية الطفولة، ومقدار الأولوية التي تُعطى لتنشئتها وإعدادها للتعامل مع تحديات المستقبل والاستفادة من فُرَصه) [21].

13. إن الإحباطات التي مر بها الوطن العربي والتغيرات الواسعة في المنطقة قد أبرزت الكثير من الظواهر في الأسرة العربية، وفي أجوائها النفسية بالذات، وفي المقدمة منها : انكفاء الأسرة العربية على الذات وخُفُوت مستوى التطلع، وهذا يعني أن الأسرة العربية - شاءتْ أم أَبَتْ- تغرس شيئًا من هذه الظواهر في نفوس الأطفال .

14. أن معاناة الأسرة العربية بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية وارتفاع نسبة الأميَّة وضعف ضمانات المستقبل- جعلت الأسرة العربية بنسبة واضحة تحرص على إنماء روح الصراع بين الأطفال والتنافس من أجل المصالح الشخصية بدل إنماء روح التعاون؛ حتى قيل: "إنه بعد أن كان أداء العربية جماعيًّا، بدا ينحو مَنحى فرديًا يكرس القيم المشوهة ويعيد انتهاجها" [22].

ومع هذا، فإن أسس معاملة الأسرة للطفل العربي ليست وليدة دراسات متعمقة في الغالب ، ومنها ما هي ملاحظات في وقت يقتضي أن يتم التعامل معها علميًا والوصول إلى بناء استراتيجي في معاملة الأسرة للطفل .

الهوامش والمصادر

1. هادي نعمان الهيتي، اتصالات الفضاء واحتمالات تأثيرها على الأسرة العربية، دورية الأسرة العربية، المنظمة العربية للأسرة العدد الثاني، تشرين الثاني (نوفمبر) 1994، ص 162 .
2. هشام شرابي، العائلة والتطور الحضاري في المجتمع العربي، وقائع ندوة "أزمة التطور الحضاري" جمعية الخريجين، الكويت، نيسان (أبريل) 1974، ص418 .
3. Wood S Barbara, Children and communication : verbal and non verbal language development, Englewood cliffs prentice Hall INC, 1976, P8 , 18
4. هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1989 .
5. هشام شرابي، العائلة والتطور الحضاري في المجتمع العربي، من بحوث ندوة الكويت حول أزمة التطور الحضاري في الوطن العربي، 1974، وقائع الندوة، ص415 .
6. هشام شرابي، الطفل العربي ومعضلات المجتمع البطركي، من بحوث الكتاب السنوي الثاني للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1984-1985، ص18.
7. حول مفهوم الوعي انظر:

هادي نعمان الهيتي، إشكالية المستقبل في الوعي العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 2003، ص17-24 .

8. جامعة الدول العربية - الأمانة العامة - الإدارة العامة للشؤون الاجتماعية، الاستراتيجية العربية للتنمية الشاملة: الدراسة الأساسية، سلسلة وثائق الاستراتيجية العربية للتنمية الاجتماعية الشاملة، 1985، ص72 .
9. المرجع السابق، ص155.
10. انظر :

أ. برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية، الأطفال والحرب في لبنان : المحنة والمعاناة، 1986،

ب. عبد الرحمن عبد الخالق وآخرون، الأطفال والحرب : حالة اليمن، القاهرة، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، 1999.

11. المجلس العربي للطفولة والتنمية، أطفال الشوارع، القاهرة، 2000.
12. جامعة الدول العربية، الأمانة العامة، الإدارة العامة للشؤون الاجتماعية والثقافية

والاستراتيجية العربية للتنمية الاجتماعية الشاملة مرجع سابق، ص74.

[13]. هيفاء أبو غزالة، دور العائلة والمحيطين بها في مشكلات الأطفال، دورية الأسرة العربية المنظمة العربية للأسرة، العدد 2 (نوفمبر) 1994، تونس، ص71 .

[14]. خلدون النقيب، حول سوء معاملة الطفل، في الكتاب السنوي الثاني للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الطفولة العربية ومعضلات المجتمع البطركي ،1985، ص187 .

15. هشام شرابي، العائلة والتطور الحضاري في الوطن العربي، ص427.

[16]. إسحق يوسف القطب، حول العائلة والتطور الحضاري في الوطن العربي، ص432.

[17]. انظر : المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، التنشئة الاجتماعية بين وسائل الإعلام الحديثة ودور الأسرة، البحرين 1994 .

[18]. هادي نعمان الهيتي، الأطفال بين المرونة والتعصب، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة العدد 1، ربيع 2001، ص15-23 .

[19]. محمد الأمين العابد، الأسرة العربية في مواجهة تحديات المستقبل، مجلة الأسرة العربية، المنظمة العربية للأسرة العربية، العدد2، تشرين الثاني (نوفمبر) 1994، ص7 .

[20]. بهية الجشي، تنسيق وتكامل خدمات الطفولة في دول مجلس التعاون الخليجي، في كتاب : المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، رعاية الطفولة : تعزيز مسؤوليات الأسرة وتنظيم دور المؤسسات، البحرين 1994، ص42-50.

[21]. مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، المبادئ العامة للسياسة العربية الخليجية المشتركة لرعاية الطفولة ، البحرين، 1997 .

[22]. جامعة الدول العربية، الإدارة العامة للشؤون الاجتماعية والتعاونية، الاستراتيجية العربية للتنمية الاجتماعية الشاملة، مرجع سابق، ص74 .

ملف العدد

استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي

د. رشدي طعيمة

د. عبد السلام المسدي

استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي

د. رشــدي طــعيمـــة(*)
د. عبد السلام المسدّي(*)

القضية التي يعالجها هذا الملف ليست قضية بسيطة، وهى لغة الطفل العربي. لأن اللغة هى الفكر، فنحن نفكر باللغة. ولأن اللغة هى الأداة التي نتـصل عـن طريقهـا بالآخرين.

والعالم كله يتحدث الآن عن مستقبل اللغات القومية التي أصبحت مهددة في عصر العولمة، بما فيها بعض اللغات الكبرى كالفرنسية التي تقول التقارير الأخيرة إن 40% من الحاصلين على شهادة البكالوريا يُخطئون في استعمالها. وإذا كانت اللغة القوميـة مهددة، فالوجود القومي كله مهدد.

والتفكير في مستقبل اللغة يؤدي بالضرورة للتفكير في لغة الطفل، فالطفـل هـو رجل المستقبل. ولغته هى لغة المستقبل.

من هنا بادر المجلس العربي للطفولة والتنمية، بتوجيه من صاحب السمو الملكـي الأمير طلال بن عبد العزيز رئيس المجلس، فطرح القـضية ودعـا لمناقـشتها فـي المؤتمر الذي عقده في فبراير سنة 2007 في مقر الأمانة العامة لجامعة الدول العربية بالقاهرة. وانتهى فيه إلى هذه الاستراتيجية التي نقدمها في هذا التقرير كخطـوة فـي الطريق للالتزام بها وتنفيذها على مستوى الوطن العربي كله.

ولتحقيق هذا الهدف الضخم نحتاج إلى جهود الجميع، ومـشاركة كـل الهيئـات

---

* أستاذ أدب الطفل بكلية التربية – جامعة المنصورة – مصر .
* أستاذ اللسانيات بالجامعة التونسية – تونس

والمؤسسات الأهلية والرسمية. ومن أجل هذا كانت رسائل صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز لأصحاب الجلالة والفخامة ملوك ورؤساء الدول العربية، وأصحاب المعالي وزراء التربية والتعليم والثقافة والإعلام ورؤساء المجالس التشريعية في كافة الدول العربية.

على مدى ثلاثة أيام، من 17-19 فبراير 2007، شهد مقر الأمانة العامة لجامعة الدول العربية بالقاهرة، تظاهرة ثقافية ضمت ما يربو على خمسمائة مشارك يمثلون مختلف المجالات المتعلقة بقضايا اللغة من تسع عشرة دولة عربية وسبع دول أجنبية، وذلك ضمن فاعليات **مؤتمر لغة الطفل العربى في عصر العولمة** الذي نظمه المجلس العربى للطفولة والتنمية.

ولقد جاء انعقاد هذا المؤتمر إدراكًا للأخطار والتحديات التي تهدد اللغة العربية وتَحُول بين الطفل العربى وتكوين هويته العربية وثقافته ولغته القومية، ودعوة إلى إصلاح لغوي شامل يمكّن الطفل العربي من امتلاك لغته القومية وتنميتها في المستقبل.

ولقد نوقش في هذه المؤتمر ما يزيد على الخمسين بحثًا ودراسة. وكان من أهم الأفكار والأطروحات التي فرضت نفسها على المؤتمر ما يلي :

- أن أمتنا تفتقد إجمالاً خطة لغوية، وكذلك سلطة لغوية. فأمور اللغة تُعامَل من منظور جزئي أو ثانوي لا يتناسب مع ما تطرحه اللحظة الراهنة من تحديات.
- أن تنمية لغة الطفل العربي عنصر من عناصر بيئة متكاملة تُعنَى بتنمية ثقافة الطفل العربى.

كما كان من بين توصيات المؤتمر:

- وضع مخطط علمي لمنهج متكامل لتعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية العربية يبدأ بمرحلة ما قبل هذه المدارس، وينتهي بالصف السادس.

ولقد برزت على هامش المناقشات الحاجة إلى وضع استراتيجية لتنمية لغة الطفل العربي، والتأكيد على أن الأمر يتعدى حدود الخطط المرحلية إلى استراتيجية متكاملة. وتقديرًا لما تنص عليه حقوق الطفل المعاصر، وعلى رأسها حقه في استعمال لغة

صحيحة جيدة تُمكِّنه من المشاركة الفعالة في التنمية الشاملة لبلاده والمحافظة على ذاته؛

وإدراكًا من المجلس العربي للطفولة والتنمية بخطورة القضية، وسمو الهدف في الوقت نفسه، وحرصًا على الارتقاء بلغتنا العربية بين فلذات أكبادنا على امتداد الوطن العربي كله وحمايتهم من كافة أشكال التلوث اللغوي المحيطة بهم؛ فقد تبنى المجلس وضع استراتيجية لتنمية لغة الطفل العربي في هذا العصر، عصر العولمة الذي أصبحت فيه لغات قومية كثيرة مهدَّدة بالانقراض.

عصر العولمة واللغة :

تمثل العولمة في أوضح تجلِّياتها حالة من التدفق السياسي والإعلامي والاقتصادي والثقافي، القادم من الشمال إلى الجنوب في اتجاه رأسي واحد، لا يكاد يجد في طريقه ما يصده أو يقف في وجهه، يصل تارة عن طريق الغزو العسكري، وأحيانًا من خلال الشركات التجارية العملاقة المتعددة الجنسيات، وتارةً من خلال شبكات الاتصال الإعلامية والإعلانية. مُؤيَّدًا بالشرعية الدولية في الأمم المتحدة، والمؤسسات الاقتصادية الدولية، كمنظمة التجارة العالمية، وصندوق النقد الدولي، والبنك الدولي للإنشاء والتعمير، وغيرها من أَذْرُع العولمة الطويلة.

ونجد بالمقابل كثيرًا من أبناء عالم الجنوب يفتحون أفواههم دهشة، ويفركون عيونهم حيرة، فهم لم يتهيَّؤوا لذلك ولا قِبَل لهم به. وغاية ما يشاركون به في هذا المعترك أن يقدموا المواد الأوَّلية يديرون بها عجلة الصناعة الشمالية بأسعار رخيصة، والعمالة المنخفضة الأجر للسادة الكبار، ويستوردوا الصناعة والتقنية بأسعار غالية، قد تمس سيادتهم أو تفرط فيها.

إنهم يتجاوبون مع هذا القادم المهيمن بأشكال من الاستسلام، وقليل من الممانعة، ولا بأس من أن نستبدل بلفظ العولمة لفظ الأَمْرَكَة، فذلك أقرب إلى الصواب إذ التأثير لهذه الأخيرة أصبح شاملاً لعالمَي الشمال والجنوب وذلك بفضل أُحادية القطب، وقوة الاقتصاد، وضراوة وسائل الإعلام والاتصال الأمريكية.

ومع أنه لا يماري أحد في أن التقارب بين البشر سواء أكان سياسيًّا أم اقتصاديًّا أم

إعلاميًا أم ثقافيًا مدعاة لتوطيد السلام العالمي والتعاون المثمر، لكن هذا التقارب - كي يؤدي غرضه المطلوب - لا بد أن يكون تقاربًا إيجابيًا عادلاً، مبنيًا على الأخذ والعطاء المتبادل، والندّية الراسخة ؛ الأمر الذي لم يثبت حتى الآن، بل إن الواقع أن الأمر بدا وكأنه شكل آخر من أشكال الهيمنة، وترسيخ التبعية، التي تشل حركة القُسَيْم الضعيف بدلاً من أن تقدره على المشاركة الفاعلة.

ولم تقتصر هذه التبعية على القرار السياسي، وإنما تعدته إلى القرار الاقتصادي الذي أصبح - في بعض البلدان - بأيدي منتفعين وسماسرة، همُهم أن يقوموا بتسويق المنتَج القادم من الشمال، واقتضاء العمولة المقررة، دون إضافة إلى اقتصاد البلد الذي ينتمون إليه، ودون محاولة جادة لفتح الآفاق أمام المواطن العادي، كي يبدع، أو ينتج سلعة اقتصادية ذات قيمة مضافة .

وهكذا جاءت العولمة بمكوِّناتها وآلياتها، وظروفها الصناعية والثقافية وأحياناً بالبشر المستوردين. وكان طبيعيًا في ظل الغفلة التي مُنيَت بها الشعوب الضعيفة أن تختلط الرؤى، وأن تحدث الفوضى الفكرية، في ظل تسيُّب إداري وتخطيطي، لا يعمل للوطن أو الدولة، فضلاً عن الأمة، بقدر ما يعمل لمصالح شخصية، ومنافع ذاتية، وظروف آنية.

وسواء تمّ ذلك بالفرض أم كان نتيجة طبيعية لقوة المُرْسِل وضعف المُستقبِل، أو كان مزيجًا من الحالتين فإن النتيجة واحدة، وهي أن كثيرًا من الشعوب قد خضعت لتهديد مباشر لهويتها ووجودها الثقافي. ولذلك تعالت الأصوات في أنحاء مختلفة من العالم لمجابهة العولمة.

وكان من أهم مفرزات هذه الفوضى اختلاط الرؤى حول اللغة الوطنية أو اللغة الأم. فوجدنا من يدعو إلى تحييدها والقفز فوقها، باستعمال اللغة الأجنبية، بدعوى أن اللغة الوطنية لا تلبي احتياجات العصر، نرى ذلك في بعض دول عربية وأفريقية طالما عانت من الاستعمار وضحت في سبيل الخلاص منه.

وفي هذا السياق تُنسب إلى الروائي الجزائري **كاتب ياسين** مقولة يعدُ فيها اللغة الفرنسية في الجزائر "غنيمة حرب"، وما لبثت هذه المقولة أن انتشرت حتى عدها الفرانكفونيون مثلاً سائرًا، يستشهدون به في كل المناسبات في مجال الدفاع عن تمكين

الفرنسية في الجزائر ومواجهة التعريب. ويعني هذا أن هذه اللغة "عزيزة ونفيسة وليست لغة أولى أو ثانية ، وأصحاب هذا الاتجاه يرون العربية لغة متأخرة وشاعرية ولا عقلانية، ولا منقذ للأمة في نظرهم إلا غنيمة الحرب. والازدواجية في عرف هذا الاتجاه هي سيادة الأجنبية ليس إلا، بدليل أن أغلبهم لا يعرفون(أو قُل لا يجيدون) ولا يستعملون غير غنيمة الحرب في نظرهم".

إن ما حدث في الجزائر قد حدث في بلاد مغاربية أخرى، وما زال الجدل دائرًا بين أنصار العربية بوصفها لغة الأمة والتراث والمستقبل المنظور، ودعاة لغة الغنيمة الاستعمارية التي ارتبطت بها هذه الشعوب سنين طويلة دون إنجاز يُذكر في حقول التقدم التقاني والمعرفي. بل على العكس أثمر هذا الارتباط تخلفًا مريعًا، وتبعية ذليلة، وشرخًا واسعًا في بنية المجتمع بين دعاة الحفاظ على الهوية ودعاة التفلّت منها. يقول الدكتور **عبد القادر الفاسي الفهري**: " إن اللغة الأجنبية بوصفها "غنيمة" عهد الاستعمار قد تساهم في تمديد عهد التبعية الاقتصادية (حتى لا نقول السياسية) إضافة إلى ما تُحدثه من شرخ اجتماعي ومَيْز اقتصادي. بل يمكنها أن تساهم في نهب الرأسمال البشري (أو الأدمغة)".

أما في الشرق العربي، فقد دخل الاستعمار أيضًا بمشروعه اللغوي في البلاد العربية التي احتلها. وكان الاستعمار الإنجليزي لمصر بداية لهذا المشروع حين ألغى التعليم باللغة العربية، وأصدر قرارًا سنة 1889م ينص على أن تكون لغة التعليم في المدارس المصرية هي اللغة الإنجليزية ، واستمر التعليم بهذه اللغة مدة تقارب العشرين عامًا، عانى فيها اللسان العربي معاناة شديدة. لكنَّ المخلصين من أبناء مصر العربية لم يلبثوا أن سعوا في الجمعية الوطنية المصرية إلى تغيير هذا الوضع، فتم إلغاؤه سنة 1908م على الرغم من معارضة بعض من النُخَب المصرية، الذين استصعبوا فك الارتباط باللغة الإنجليزية، وهي لغة الحكومة والتجارة، والأعمال العامة في ظل الاستعمار.

ومع أن الاستعمار – في ذلك العصر – لم ينجح في سنواته الأولى في مصر وغيرها في تحويل الإنسان العربي عن لغته، إلا أنه بذر بذورًا شديدة التأثير في البيئة العربية، عن طريق زرع المدارس الأجنبية التي كانت تدرِّس المواد باللغات الأجنبية،

أو تُعلي من شأنها، وما لبثت المدارس الأهلية والحكومية أن حذت حذوها، وأخذت هذه المدارس تخرِّج أعدادًا من الطلاب الذين تُحاك الهالات حول كفاياتهم العملية، وتُفتح لهم الأبواب في الدواوين الحكومية، ولدى الشركات الأجنبية العاملة. حتى استقر في ذهن المواطن العادي أن اللغة الأجنبية هي مفتاح الرزق، ومناط التقدم العملي في الحياة . فأخذ كل إنسان يهرول نحو هذه اللغة طمعًا في العيش الكريم. ونشأت بذلك طبقة في المجتمع متميزة عن الطبقة التي تتخذ العربية لسانًا في التعلُّم، وصاحب هذا الوضع سوء نظرة رسَّخها الإعلام عن تدنٍّي التعليم بالعربية، وضعف المخرجات منه، وسوء حظ من أكمل تعليمه من خلاله.

كانت تلك هي الإرهاصات التي بُثَّت من قبل الدول المُستعمِرة، مقدمة لما يحدث الآن في عصر العولمة الحديثة، التى أعلت كثيرًا من شأن اللغة الأجنبية على حساب اللغة الأم، حتى إننا الآن نكاد نقرأ وصفًا لعصرنا حين نقرأ كلمات **عبد الله أمين** في مقاله الذي نشره سنة 1942م في **المقتطف**: "إن اللغات الأعجمية تحتل المكان الأرفع في التخاطب، والكتابة في المتاجر والمصارف والشركات والأندية الأجنبية التي يغشاها ويعاملها المصريون، بل وفي بعض منازلنا وبعض دواوين حكومتنا".

في هذه البيئة الملتبسة لغويًا، وهي بيئة فقدت البوصلة الحقيقية للتقدم، يأتي الحديث عن لغة الطفل العربي في عصر العولمة حديثًا بالغ الأهمية. والسبب في ذلك أن الطفل العربي يمثل ذاكرة المستقبل، فالأطفال هم الذين سينقلون اللغة إلى من بعدهم، واللغة العربية الفصيحة إذا ما اضمحلَّت من ألسنة الصغار فإنها لن تقوم لها قائمة في المستقبل. يقول اللغوي **ستيفن بنكر**: "إن اللغات تنتشر عن طريق الأطفال الذين يتعلمونها، وحين يرى اللسانيون أن لغة ما لا يتكلمها إلا البالغون فإنهم يعلمون أن هذه اللغة في سبيلها إلى الانقراض".

لكن الأخطار التي تواجهها اللغة العربية لا تأتي فقط من الخارج، ولكنها تأتي أولاً من الداخل، وهذه هى المُعْضلة التي لا نُوليها حقها من الاعتبار ولا تُدرجها النخبة الفكرية ضمن أولوياتها التأسيسية، وتكاد تغيب غيابًا دراميًا عن وعي أصحاب القرار السياسي، ألا وهى الانفصام اللغوي الذي تعيشه الثقافة العربية. وإذا رُمْنا الدقة والتمحيص قلنا إن أعظم قضية وأخطرها على الحاضر الراهن وعلى المآل المنتظر هى غياب الوعي بالمسألة اللغوية.

ومن أخطر الظواهر السائدة في واقعنا العربي أن الجميع ينظرون إلى المشهد اللغوي بعين لاهية، وبفكر شارد، وبإحساس متخدّر، حتى لتقول إن الجذوة الحضارية قد انطفأت، وإن الهمّة الثقافية قد فترت، ولهيب الحماس قد خبا وانكفأ. ولا مغالاة في القول إننا أمة تائهة بين الخيارات اللغوية كأنما فقدت نجمتها القطبية.

في هذا الواقع المدلهمّ تنبثق بعض الإرادات محاولةً السباحة ضد التيارات الغالبة، ويطلع علينا "المجلس العربي للطفولة والتنمية" بمشروع كلّه جرأة وإقدام: وهو إعدادُ استراتيجيّة لتنمية لغة الطفل العربيّ، وإذا بالذي توانت عن إنجازه المؤسسات الرسمية في مختلف البلاد العربية، واجتنبت معالجته مؤسسات العمل العربيّ، الإقليميّ منه والمشترك ؛ تنبري له من بين مؤسسات المجتمع المدنيّ مؤسسة تطرح المشكلة وتبدأ السير في طريق معالجتها.

إن مجرد الإعلان عن فكرة الاستراتيجية يمثّل نقلة نوعية في مستوى التصوُّرات العربية الشائعة، فالمسألة اللغوية بكل تشعُّباتها لم تعد تحتمل حلولاً وُسْطَى، ولم يعد يفيدها الاستدراكات الجزئية، وإنما هي في حاجة ملحّة إلى حلول جذريّة، ولا مجال لأيّ حلّ جذريّ في معضلات العرب اللغويّة إلا برؤية بعيدة المدى، تجمع بين التشخيص الراهن والتوقعات الاستشرافية. وتكمن الجرأة في الانصياع للقانون الطبيعي الذي كثيرًا ما يغفل عنه عامّة الناس وخاصّتهم، والذي يحكم الظواهر اللغويّة تحديدًا، ومداره أن الذي يعالج مشاكل الكهول في هذا الباب لا يعالج بالضرورة مشاكل الأطفال، بينما الذي يعالج مشاكل الأطفال يعالج في الوقت نفسه مشاكل الكهول، وبالتالي مشاكل المجتمع كافة.

والقفزة النوعية التي يُحْدثها هذا المشروع تتمثّل أيضًا في إقحام العرب في آليات التفكير الاستراتيجيّ، وهو الجوهر الحيّ الفعّال في النهضة الإنسانية العملاقة على صعيد العلم وكافة تطبيقاته التقنيّة والتكنولوجيّة. وممّا يزيد هذا البعد كفاءةً ونجاعةً أن نهاية مطاف هذه الاستراتيجية فتحُ المسلك الطبيعي أمام شعوبنا العربية كي تتدرج ضمن أنساق مجتمع المعرفة، ومما لا شك فيه أن كل عام نتوانى فيه عن حسم خياراتنا اللغوية يؤخرنا سنوات عن الركب المعرفي الشامل.

إن الإعلان عن استراتيجيّة تنمية لغة الطفل العربيّ، ثم صياغتها بإحكام،

وإكسابها المرونة التي تجعلها قابلةً للتطبيق بمجرد توافر الإرادة الجماعية، سيقطع الطريق على كمّ هائل من الآراء الخاطئة التي باتت كالأعشاب الطفيلية المائجة التي تقضي على كل زرع مُنتظر وعلى كلّ ثمر مُرتجَى. ذلك أن القضية اللغوية – من فرط ما وقع التلاعبُ بطرحها والاستخفاف بجلال قدْرها – أصبحت مطيَّة سهلة التعاطي يركبها ذوو النوايا السليمة والسرائر المخلصة فيتيهون بين شعابها، ويركبها ذوو الضمائر المتلونة وذوو المقاصد المُضمَرة فيعتّمون على الأبرياء كل أفق للإبصار الجليّ.

ويكفي هذه الاستراتيجية – حين تتضح مقوّماتها وتكتمل صياغتها – أنها ستقطع مسالك التعلُّل التي يتمسك بها أصحاب القرار التربوي والسياسي، وستشعل الضوءَ الأحمرَ الذي ينبّه الجميعَ إلى سوء المنقلب حين يتركون حبل اللغة على غارب الصدفة والاتفاق.

لقد أمسى أمر اللغة عند العرب عجيبًا، وأعجب منه أمر العرب مع لغتهم، وبوسعك أن تجزم بأنهم يستثيرون من الاستغراب والتعجب ما لا تستثيره أمة من الأمم، وكثيرًا ما يحار المتأمل بفكر خالص كيف يُصار بالخيارات الجوهرية في الحياة الجماعية إلى مثل هذه الأوضاع التي كأنما يتحول فيها الفاعل عدوًا على نفسه. والأوجع – لمَنْ هاجسُه الرصد الجزئي الدقيق – أن أصحاب القرار يتبنون حول المسألة اللغوية خطابًا يستوفي كل أشراط الوعي الحضاري، ثمّ يأتون سلوكًا يجسم الفجوة المفزعة بين الذي يفعلونه والذي قالوه. ثمّ يزداد المثقف ألمًا وشقاء حين يعلم علم اليقين بأن الحقائق العلمية ليس لها من الوزن لدى ساسة العرب ما لها لدى ساسة العالم المتطور. ولو تسلَّى أحدنا – على سبيل المرارة الهازئة – بعرض بعض الحقائق الجديدة على من بيدهم مصائر شعوبنا العربية، لما ألفينا بذرة واحدة من الوعي تنبههم إلى الخطر المحدق باللغة العربية، أما لو حاولت إفهامهم وإفهام فئات عديدين من "النُخَب" الفكرية بأن العربية قد تنقرض على المدى المتوسط من أعمار اللغات، فسيكيلون لك بصواع الاستهزاء جُزافًا فجُزافًا.

المشكلة الآسرة هي أنهم سيفهمون عنك إذا حدثتهم عن تغيُّر نسق التاريخ، وسيزكُون خطابك إن أطنبت في أن تطور الظواهر العامة في حياة البشر – اجتماعية

كانت أو اقتصادية أو سياسية – أصبح محكومًا بزمن جديد، فلم تعد وحدة القياس فيه العقود وإنما هي السنوات، وأحيانًا تكون بالشهور والأيام، فإذا جئت معهم إلى المماهاة بين الظواهر والأحداث، فشرحت لهم أن وحدة القياس في انحلال اللغات وانقراضها لم تعد هي القرون وإنما أصبحت الآن هي العقود، استخفُّوا بك وبما ترى ؛ ومن العجب أنهم – في تلك اللحظة، وبإجماع رهيب، ودون سابق اتفاق بينهم – سيقذفونك بالتهمة الجاهزة، وهي أنك واقع في قبضة شيطان المؤامرة !

ولكن التعب إلى حد الضنى سيدركك لو حاولت أن تشرح – لأُولِي الأمر في السياسة، وبعض أولى الشأن في الفكر والثقافة – الفروق الدقيقة بين المَشاهِد اللغوية الكبرى على الصعيد العالمي، ذلك أن الناس بيننا يميلون إلى الاطمئنان بأن انقراض اللغات في العالم يصيب لغة المجموعات الإثنية المعزولة، أو المُحاصَرة بمجموعات أكبر حجمًا وأثقل وزنًا، وليس الأمر واردًا – حسبما يخالون – على اللغة العربية، وهم في ذلك لا يميزون بين الظاهرة العامة التي مدارها انقراض بعض اللغات تحت تأثير لغات أخرى غيرها، والظاهرة النوعية الخاصة ومدارها انقراض اللغة بانفلاق يصيبها من الداخل عند حلول الفروع التي انبثقت منها محلها.

إنَّنا أمة لا ننفك نعمل على ضياع هويتنا اللغوية. وليس من اليسير إقناع الناس – صغيرهم وكبيرهم – بأن للتاريخ أطوارًا وللقضايا اللغوية محطات. وهي اليوم غير ما كانت عليه بالأمس. وقد لا يُخفي هؤلاء جميعًا استغرابهم الأقصى إذا كاشفناهم بحقيقة جديدة تخلقت في رحم الأحداث الكونية غير المسبوقة، وهي أن اللغات الأجنبية لم تعد هي العدو الأول للغة العربية، وإنما الذي حل محله في هذا العداء الشرس النافذ، والذي في مستطاعه أن يُجْهِز على العربية فيذهب بريحها، هو اللهجات العامية حين تكتسح المجال الحيوي للفصحى.

فكيف نتحدث عن الموارد البشرية وتنميتها، أو عن التخطيط المستقبلي الشامل، وكيف نتحدث عن التنشئة السليمة للطفل العربي والحال أنّنا نعيش انفصامًا بين أدوات المنظومة التربوية وشروط النهضة الحضارية ؟ كيف نَرقَى إلى آليات الاستثمار في حقل التواصُل ؟ وكيف نمسك بأساسيات اقتصاد المعرفة ؟ ومجتمعنا العربي هو المجتمع الوحيد – بين سائر مجتمعات المعمورة – الذي يتخرج فيه التلميذ في التعليم

الثاني وهو عاجز عن تحرير عشر صفحات تحريرًا سليمًا : لا بلغته القومية ولا بلغة أجنبية ؟ بم سيجيب ساستنا حين نذكِّرهم – على وجه القطع واليقين – بأن اللغة العربية قد كان لها من الوزن الاعتباري لدى كل فئات مجتمعاتنا أيّام الاستعمار أضعاف ما لها منه الآن بعد عقود من دولة الاستقلال ؟

مَنْ له أدنى قدر من الحصافة يعرف أنه من المُتعذَّر على أي مجتمع أن يؤسس منظومة معرفية دون أن يمكّن الناشئة من منظومة لغوية تكون شاملة، مشتركة، مُتجذرة، حمَّالة للأبعاد المتنوعة: فكرًا وروحًا وإبداعًا. فاللغة هي الحامل الضروري المُحايِث لكل إنجاز تنموي. والذي له ذاك القدر الأدنى من الرويَّة والرُجحان عليه أن يعرف أن اللغة – بما هي موضوع للتعليم وللبحث وللإنتاج – ركن أساسي في كل مشروع اقتصادي.

لقد آن الأوان – ويكاد يفوت – لأن نكف عن اعتبار اللغة مجرد وعاء للفكر، وهو ما دأب عليه الميراث الفكري الإنساني قاطبةً، ليست اللغة إناء نصب فيه التصورات الذهنية، والانفعالات الشعورية، والأحاسيس الغريزية، والاستلهامات الروحية. إن الفصل بين الظرف والمظروف، بين الوعاء وما فيه، بين الصورة والمضمون، هو الآن حماقة كبرى عاشت عليها الثقافات الإنسانية.

إن اللغة هي المعمار الخفيُّ الذي يتشيَّد به الفكر ويستقيم، والذي على قوامه تستقيم تنشئة الطفل الذي هو مخزون الأمة وقاطرتها نحو المستقبل. ثمّ متى يسلِّم أصحاب الأمر في وطننا العربي بكل أطراف المعادلة : أن السيادة الاقتصادية رمز للسيادة السياسية، وأن السيادة السياسية مستحيلة بدون سيادة ثقافية لغوية، وأن امتلاك لغة الآخر سلاح ليس له اعتبار تقديري في السياسة والاقتصاد والثقافة إلا إذا استند إلى مرجعية لغوية قومية تُعين الأنا على أن يقف ندًّا للآخر ؟ **ولكننا** – في كل ما هو بادٍ على السطح الدولي – **أمة بلا مشروع لُغوي**، نحن مجتمع يريد أن يبني منظومة تنموية وهو يغمض العين عن مأزقه اللغوي المكين. وكم يحدث أن يتعاون – بوعي أو بدون وعي – أصحاب القرار مع فئات محسوبة على النخبة كي يتقلص إشعاع اللغة العربية، ثم يتفتت كيانها تدريجيًا ؛ وإذا بهؤلاء وأولئك – دونما قصد أو توقُّع – حلفاء موضوعيون لإرادات دولية نافذة ما انفكت تضغط كي تلاقي العربية المصير

الذي لقيته اللاتينية، فتحل العاميات المنحدرة منها محلها. إنها دعوة خرجت من سياق المناورات السياسية المعهودة، ودخلت ضمن الإطار الاستراتيجي الأوسع. وعلى هذا النسق – ما لم ينتفض أصحاب القرار بوعي جديد – سنكون في المنظور المتوسط المدى أمة بلا هوية لغوية.

اللغة العربية – كما ازدهرت وكما وصلتنا مع فجر نهضتنا ماضيًا – قضية فكرية غزيرة الموارد. واللّغة العربية هي الآن وكما تتعاطى أمرَها مؤسساتُ المجتمع، مسألة تربوية خلافية. أمّا اللّغة العربية من منظور استشراف مستقبلها، واستقراء ما قد تئُول إليه، فقضية حضارية كبرى ترتدّ إلى إشكال سياسي بالغ الخطورة والتعقيد ؛ لأن الشأن السياسي لم يَعُدْ شأنًا قُطريًّا أو شأنًا إقليميًّا، بل غدا شأنًا دوليًّا بالضرورة، يندرج ضمن استراتيجية الخيارات العالمية الكبرى.

ذلك – وأشياءُ أخرى عديدة – ما يجعل لمشروع **المجلس العربي للطفولة والتنمية** في ما يعتزمه من صياغة "استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي" قيمة قصوى تقدم أنموذجًا للتفكير الحضاري بعيدِ المدى رغم حجم التحديات القومية والدولية، فعسى أن يعيَ أهل المشورة، وأهل الرأي، وأهل التدبير، وكافة أهالي القرار أهمية هذا المشروع الاستشرافي الرائد.

وفيما يلي: محاولة لوضع تصور لاستراتيجية تنمية لغة الطفل العربى، مستثمرةً ما طُرح من قضايا وما أُثير من نقاش، سواءً في متون الأبحاث أو من خلال المداخلات أو ما دار من حوار بين الجلسات، مع الاسترشاد بعدد من الاستراتيجيات الثقافية والتربوية والإعلامية. وغيرها مما أصدرته الهيئات والمنظمات العربية.

مظاهر الأزمة:

يلخص تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003 مظاهر أزمة اللغة العربية عامة فيما يلي :

1- عدم توافر سياسة لغوية على المستوي القومي.
2- ضمور سلطات المَجامِع العربية وقلة مواردها وضعف التنسيق بينها.
3- تعثُّر عملية التعريب والقصور في الترجمة في الحقول العلمية والإنسانية الحديثة.

4- جمود التنظير اللغوي وقصور العتاد المعرفي لدي اللغويين.

5- الاستنكاف عن العناية بالمذاهب والمناهج الفلسفية الحديثة.

6- قصور الوعي بدور اللغة في تنمية المجتمع الحديث.

7- الصعوبات التي تثيرها ثنائية الفصحى والعامية.

8- ضعف النشر الإلكتروني باللغة العربية وقلة البرمجيات المتقدمة فيها.

9- تعدُّد مشاريع البحث والتطور المكررة وغياب التنسيق بينها.

10- تضارُب التشخيص للداء الذي تشكو منه اللغة.

11- غياب رؤية واضحة للإصلاح اللغوي.

أما من حيث الأزمة التربوية في مجال تعلُّم اللغة العربية وتعليمهـا، فيوجزها التقرير السابق فيما يلي :

1- التركيز على الجوانب الصورية في تعليم الصرف والنحو.

2- عدم النفاذ إلى مضامين النصوص العميقة والكشف عن بنَاها الكلية.

3- عدم الاهتمام بوجه الدلالة اللغوية والمعني.

4- إهمال الجانب الوظيفي في استخدام اللغة وعدم تنمية المهارات اللغوية في الحياة العملية.

5- الاقتصار على جانب الكتابة دون جانب القراءة في تنمية القدرات الإبداعية.

6- عزوف الصغار والكبار عن استخدام معاجم اللغة لصعوبة مقاربتهـا أو لخلطهـا بين القديم والجديد دون تمييز.

7- قصور البحث اللغوي التربوي في تعليم اللغة وفـي تحديـد الأُسـس المنهجيـة لتعليمها.

8- النظر للغة العربية الفصحى باعتبارها لغةً لا تـصلح للتعبيـر الحـار العفـوي والانفعالات والمشاعر والتخاطب اليومي واكتشاف الذات والمحيط .

ولقد صور الدكتور **محمود أحمد السيد** هذه المشكلة بقوله : "إن ثمَّة تسيُّبًا قوميًّـا لغويًّا يتجلي في مختلف جوانب حياتنا اللغوية، إنْ في المدارس والمعاهد والجامعـات وإن في الجو العام في خارج نطاق المدارس والمعاهد والجامعات. فلغتنا الفـصيحة لا

يمارسها المعلمون ولا يمكن اكتساب لغة من غير ممارسة وتعزيز". وتصوّر الدكتورة **عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ)** أزمتنا في تعليم اللغة العربية في مقالة نشرتها قبل وفاتها فتقول: الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعليم اللغة العربية ازداد جهلاً بها ونفورًا منها وصدودًا عنها. وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابًا بسيطًا بلغة قومه. بل قد يتخصص في دراسة اللغة العربية حتى ينال أعلي درجاتها ويعييه مع ذلك أن يملك هذه اللغة التي هي لسان قوميته ومادة تخصصه. كل درس يتلقاه أبناؤنا في لغتهم العربية ينأى بهم عنها". وما نخشاه ونحن نستقبل القرن الحادي والعشرين، ومع ازدياد الغزو الثقافي العالمي لهذه الأمة وتحوُّل العالم بأكمله إلى قرية صغيرة أو بيت إلكتروني بوساطة الأقمار الصناعية والأقنية الفضائية وشبكات الاتصالات الإلكترونية – ما نخشاه حقيقةً، على حد تعبير الدكتور **أحمد كنعان**، هو أن تتسع الهُوَّة بين اللغة العربية وأبنائها إلى درجة العداء عند بعضهم.

لقد أصبح من الضروري العمل على تقوية الدروع اللغوية العربية وتعزيز الخصائص الذاتية والعملية التي تؤكد سمتها العالمية، وقدرتها على تمثل التطورات التكنولوجية. بمثل ما برزت الحاجة إلى التفكير في رسم الأُسس الصحيحة والموضوعية لسياسة لغوية عربية موحدة، تأخذ بعين الاعتبار مُقوِّمات الثقافة العربية وخصائص المجتمع العربي.

دواعي الاستراتيجية وأهدافها

في الوقت الذي يبلور فيه الغرب استراتيجية متكاملة للعناية بالطفولة ما زلنا نفتقر لرؤية استراتيجية لتنشئة الطفل العربي؛ مما يجعل من إعداد هذه الاستراتيجية مسألة حيوية ومهمة. إذ يبلور الوطن العربي من خلالها أفكاره نحو الطفل وتصوره لتنمية قدراته ... ومن أهمها قدراته اللغوية.

ولقد أكدت الاستراتيجيات السابقة على أن إعداد استراتيجية لتنمية لغة الطفل العربي ليس مطلبًا أساسيًّا وجوهريًّا وحسب، بل هو خطوة لازمة لا مندوحة عنها في هذه المرحلة من حياة الأمة العربية التي نطمح فيها إلى أن تشق طريق التقدم بخُطى واسعة .

دواعي الاستراتيجية :

تصدر الحاجة إلى إعداد استراتيجية قومية للغة الطفل العربي عن خمسة عوامل رئيسة، هي :

1- ما يشهده المجتمع العالمي المعاصر من تداعيات للعولمة والتي من أخطرها شأنًا تهميش الثقافات الوطنية واللغة القومية، بفرض ثقافة القطب الاقتصادي الذي ينتج وحده ويفرض لغته وطريقته عبر وسائل الاتصال. مما يضع لغتنا العربية أمام تحديات كثيرة وخطيرة يلزم مواجهتها والتصدي لها قبل أن تستفحل آثارها.

2- موقع اللغة العربية في الثقافة العربية الإسلامية، ودورها في الحفاظ على مصادر التراث وعلي المقومات الروحية، فضلاً عن إسهامها التاريخي في تشييد الحضارة الإنسانية.

3- موقع اللغة العربية في المجتمع العربي والإسلامي والعالمي المعاصر، بدعم مقومات بقائها وازدهارها.

4- موقع مرحلة الطفولة في حياة الإنسان، إذ هي المرحلة التي تتكون فيها مقومات شخصيته وتتحدد فيها إلى حَدٍّ كبير ملامح هويته ؛ مما جعل العناية بسنوات الطفولة مطلبًا ودافعًا إنسانيًّا يكاد يقع عليه الفرد لدي الأمم جميعها، فضلاً عما تنص عليه حقوق الطفل المعاصر، وعلى رأسها حقه في استعمال لغة صحيحة جيدة تمكِّنه من المشاركة الفعالة في التنمية الشاملة لبلاده والمحافظة على ذاته .

5- الحاجة إلى رسم سياسة صحيحة وموضوعية وعلمية لسياسة لغوية عربية شاملة، تأخذ في اعتبارها الثقافة العربية الإسلامية والمتغيرات العالمية المعاصرة وخصوصية المجتمع العربي وخصائص النمو في مرحلة الطفولة.

هذه الاحتياجات وهذه الدواعي فرضت نفسها على معظم الاستراتيجيات التربوية والثقافية التي أصدرتها المنظمات العربية. وعلى سبيل المثال لا الحصر، نصت الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية (مرحلة ما قبل رياض الأطفال) والتي أصدرتها الألكسو بتونس سنة 2000 على ضرورة:

القيام بجهود قُطْرية وعربية مشتركة من أجل تعزيز اللغة العربية الفصحى لدى الأطفال منذ طور مبكر؛ لمواجهة الفجوة بين اللغة العربية الفصحى واللغة العربية

الدارجة. ولإعطاء اللغة العربية دورها الأساسي في تنمية المشاعر العربية القومية. فضلاً عن دورها في بناء المفاهيم وفي النمو الاجتماعي لدى الطفل. وذلك بالاستعانة بنصوص فصيحة جميلة جذابة تمثل كل عصور اللغة ويُطلب من الأطفال حفظها وفهمها؛ بالإضافة إلى بث اللغة العربية في النشاطات المختلفة.

ولقد صدرت هذه الاستراتيجية في ذلك عن إدراك واعٍ لحقوق الطفل واعتبار رعايته وتربيته حقًا أساسيًا يتصدر لائحة حقوق الإنسان. ولقد نص إعلان الجمعية العامة للأمم المتحدة بالإجماع عام 1959 على أنه من الواجب أن تتوافر للطفل وقاية خاصة وأن تُيسَّر له الإمكانات اللازمة لجعله قادرًا على النمو نُموًا سليمًا وسويًّا .

ولقد خصصت الاستراتيجية الثقافية للعالم الإسلامي والتي أعدتها منظمة الإيسيسكو في الرباط سنة 2001 وأقرها مؤتمر القمة الإسلامي السادس- قسمًا عن اللغة العربية وأهمية نشرها مُبرزةً موقعها من الثقافة العربية الإسلامية، فنصت على :

1- تعميم اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم في البلدان الإسلامية والجاليات الإسلامية بالخارج.

2- النهوض باللغة العربية وتطوير المصطلحات العلمية والتقنية وتكييفها مع مقتضيات وسائل الاتصال الحديثة.

3- التأكيد على استعمال الحروف العربية في كتابة لغات الشعوب الإسلامية.

بينما اعتبرت الألكسو (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) اللغة العربية خيارًا استراتيجيًّا ومحورًا أساسيًّا في نشاطها وخُططها ومشروعاتها وبرامجها الحالية والمستقبلية، فأصدرت عددًا من الكتب التي تهدف إلى تعليم اللغة العربية للأطفال العرب ومن بينهم التلاميذ العرب في المَهاجِر، وذلك لتعليمهم اللغة والتعرف على حضارتهم العربية والمحافظة على هويتهم الحضارية وانتمائهم الوطني القومي، فضلاً عما أوصت به ندوة تعليم العربية لأبناء الجاليات العربية بأوروبا (تونس 12-14 ديسمبر 1990) من :

- التأكيد على أهمية تدريس اللغة العربية بوصفها وعاء للثقافة والحضارة العربية الإسلامية ولدورها المهم في المحافظة على الهوية الثقافية العربية وللتفتح على

الثقافات والحضارات الأخرى، بما يسهم في تحقيق التعايش معها والاندماج في مجتمعات المهاجر.

منطلقات الاستراتيجية :

ينبغي أن تستند استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي إلى مجموعة من المنطلقات التي تستثير عددًا من الأسئلة يمكن أن تُترجم إلى خطط عمل، كما يلي:

أولاً: إن اللغة ليست قوالب تُودَع فيها المفاهيم، وإنما هي إثارة للتفكير وانصهار تام بين آلياته وآليات الأداء. وهي لذلك تسهم في رسم ملامح الذات الفردية والجماعية.

ومن الأسئلة التي يلزم الاستراتيجية أن تجيب عنها في ضوء هذا المنطلق:

1. ما العلاقة بين اللغة والفكر؟
2. أي أنواع التنمية ينبغي أن يحظى بالاهتمام في مناهج التعليم بمراحل الطفولة؟ أهي التنمية الفكرية أم اللغوية؟
3. إلى أي مدى يمكن تنمية الدقة في الأداء اللغوي عند الطفل العربي؟
4. كيف تُنمَّى الاتجاهات الإيجابية عند الطفل العربي نحو الفصحى والحرص على استعمالها؟

ثانيًا: إن دعم اللغة العربية وإغناءها هما اللذان يمكِّنان من نمو نفسي متوازن وتفتُّح ذهني خصيب، كما أن هذه اللغة هى التي تمكِّن من تجنب القطيعة بين المدرسة ووسط الطفل العائلي.

ومن الأسئلة التي يلزم الاستراتيجية أن تجيب عنها في ضوء هذا المنطلق:

1. ما دور لغة الأم في تحقيق النمو النفسي المتوازن للطفل؟
2. كيف نبني جسرًا بين لغة الأم واللغة الرسمية أو القومية التي يتعلم بها الطفل في المرحلة الابتدائية؟
3. ما الجهود التي ينبغي أن تبذل في سبيل تقريب العلوم للطفل العربي باللغة الأم؟

وبعبارة أخرى، ما ملامح خطة تعريب وتقريب العلوم التي تُقدم للأطفال في مراحل التعليم الأولى؟

ثالثًا: إن تعزيز اللغة العربية في نفوس أبنائها يكفل احترامها ويعزز الانتماء والولاء لوطنهم وثقافتهم.

ومن الأسئلة التي يلزم الاستراتيجية أن تجيب عنها في هذا المنطلق:

1. ما السلوكيات التي تعبر عن احترام الطفل للغته؟
2. ما أدوار المؤسسات المختلفة في تنمية قيم الطفل واحترام اللغة عند أطفالنا؟
3. كيف نوفر لأبنائنا المُناخ الذي يساعد على غرز قيمة الاعتزاز بالعربية؟

رابعًا: اللغة وثيقة الصلة بالظاهرة الاجتماعية، عنها تنشأ، وعلى حاجات التواصُل بين أفرادها تستجيب.

1. ما الحاجات العامة للاتصال اللغوي التي ينبغي تنمية مهارات الطفل لإشباعها في ضوء متغيرات العصر (العولمة ومجتمع المعرفة .... إلخ)؟
2. ما الحاجات الخاصة للاتصال اللغوي التي تتفاوت بتفاوت المجتمعات والظروف والمواقف الحياتية، والتي ينبغي تنمية مهارات الطفل لإشباعها حتى يتحقق له الاتصال مع الآخرين بكفاءة؟
3. ما معوقات الاتصال الأساسية التي ينبغي على برامج التعليم تنميتها عند الطفل العربي؟
4. ما معوقات الاتصال اللغوي التي ينبغي تنمية قدرات الطفل العربي على مواجهتها والتغلب عليها؟

خامسًا : إن ما تتصف به الثقافة المعاصرة من تغيُّرية وتجديدية هائلتين يحتم على التعليم أن يكون بالضرورة عملية مستمرة متواصلة الحلقات تنسحب إلى مدى الحياة كله. ولم يعد مقبولاً أن تظل التنمية اللغوية للطفل العربي مقتصرة على سنوات المدرسية والتعليم المدرسي وحسب.

ومن الأسئلة التي يلزم الاستراتيجية أن تجيب عنها في ضوء هذا المنطلق:

1. كيف يمكن أن يستمر الطفل العربي في مواصلة تعلُّمه للغة العربية بجودة وإتقان؟

2. ما أهم الأساليب التي يمكن أن تستثير المدرسة بها الطفل العربي لكي يعلم نفسه بنفسه لغته القومية؟
3. ما المعوقات التي تعترض جهود التعلم الذاتي وتثبط من حركته، وكيف يمكن تجاوزها؟

عمليات الاستراتيجية:

تُعني الاستراتيجية القيام بالعمليات الآتية:

1- تشخيص الوضع الراهن وتحديد عناصره.
2- تحديد القوى والوسائل المتاحة واختيار الأكثر ملاءمة من بينها.
3- تعبئة وحشد القوى والمواد اللازمة.
4- استغلال العوامل الإيجابية وإتاحة الظروف المناسبة لنموها.
5- تحديد العوامل السلبية ووضع الخطط وتهيئة الظروف الملائمة لحصرها.
6- توفير الشروط والظروف والتنظيمات المناسبة.
7- تنسيق استخدام العوامل والوسائل والظروف والقوى ووضعها في نسق واحد مترابط يحقق التكامل والتفاعل.
8- تحريك النسق الموضوع بما يتلاءم مع تحقيق الأهداف.
9- مراعاة المواءمة مع المواقف المتغيرة والمرونة وفق الظروف المتجددة والقدرة على الحركة الواسعة بسرعة كافية.

كل ذلك من أجل إحداث التأثير المطلوب بما يحقق الأهداف العامة.

إشكالية المصطلحات

يلزمنا في الحديث عن استراتيجية لتنمية لغة الطفل العربي تحديد المقصود بعدد من المفاهيم والمصطلحات شائعة الاستخدام، والتي يُعد الاتفاق عليها منطلقاً للتجاوب مع ما نطرحه من أفكار. ومن أهم هذه المفاهيم والمصطلحات:

الاستراتيجية :

الاستراتيجية في أصلها مصطلح عسكري مشتق في ميدان التخطيط التعليمي، ليدل على مجموعه المبادئ الرئيسة التي تساعد على اختيار وتنظيم واستخدام الوسائل المختلفة للوصول إلى الغاية المنشودة.

وكما يذكر خبراء الاستراتيجيات، يكمن هدف الاستراتيجية في الوصول إلى توازن مثمر في مجالات اختيار أهداف السياسة. وتقوم الخطة الاستراتيجية على أساس طائفة من الإجابات المتكاملة لعدد كبير من الأسئلة المترابطة.

وهى – وفق أحد التعريفات – ترجمة دليل العمل القيمي لمجتمع من المجتمعات إلى مسارات فعلية وخطوط عمل واقعية (على المستوى الفكري). وبعبارة أخري إنها الوجه العملي الأكثر واقعية للسياسة. وهي المبادئ العامة لسياسة طويلة المدى. وهي أضواء توضع على الطريق لنهتدي بها في رسم خططنا وتنفيذها ومتابعتها وتصحيحها.

وتوضح الأدبيّات الفرق بين الاستراتيجية والتخطيط في أن الأولى يُقصد بها رسم الخطوط العامة للحركة، بينما التخطيط هو وضع هذه الخطوط العامة موضع التنفيذ. ولذا يمكن القول إن مستوى الاستراتيجية يتوازى مع مستوى السياسة العامة، بينما يتوازى مستوى التخطيط مع التنفيذ. ولذا نكاد أن نجد أكثر من خطة بديلة لتحقيق المسار أو الاتجاه العام. لكل منها صياغتها الكمية والكيفية. والتي يختار من بينها الاستراتيجيون الأكثر صلاحيةً لتحقيق ذلك المسار.

ولعل أقرب تعريفات الاستراتيجية لمجالنا هو تعريف الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية؛ إذ تعَرّف الاستراتيجية على أنها :

مجموعة الأهداف والسياسات والإجراءات والأساليب والبرامج التي من شأنها استخدام كل ما هو متاح عربيًا وعالميًا من علم وفن؛ لتعبئة كل مصادر القوة السياسية والاجتماعية والثقافية والنفسية والاقتصادية بكل بلد من البلاد العربية، وعلى المستوى القومي والتي من شأنها أن تتضمن أعلى قدر من الدعم لتحقيق الأهداف والسياسات والبرامج التي يتم تبنيها بهدف تحقيق الآمال المرجوّة على المدى البعيد.

وعلى وجه الخصوص تعني استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي في هذه الدراسة ما يلي:

مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميدان تنمية لغة الطفل بصورة شاملة ومتكاملة بما يتضمنه من غايات كبرى وأهداف مشتقة من هذه المبادئ وأساليب تنفيذها، ومتابعة هذا التنفيذ وتقويمه وتطوير الاستراتيجية بشكل مستمر .

الطفولـــــة :

يُقصد بالطفولة، حسب تعريف اليونيسيف، تلك المرحلة من العمر التي تبدأ منـذ ميلاد الطفل حتى سن الثامنة عشرة. بينما يُقصد بالطفولة المبكـرة حـسب تعريـف المجلس الدولي للتربية المبكرة، تلك المرحلة التي تبدأ منذ ميلاد الطفل وحتى الثامنة.

التنمية اللغوية :

مجموع الجهود التي تُبذل بشكل علمي لتطوير لغة الطفل، وذلك بتهيئة وتخطـيط الوسط الذي يعيش فيه الطفل لتصحيح أشكال الأداء اللغوي عنـده وزيـادة حـصيلته اللغوية، مفرداتٍ وتراكيب ومعاني، وتقديم خبرات غنية في عمقها ومتسعة في مـداها من شأنها أن تستثير إمكانات الطفل ودوافعه وتنمي قدراته على الاستخدام الجيد للغة؛ إشباعًا لحاجات التواصل بها.

الرصيد اللغوي للطفل :

هو مجموع المفردات المكتوبة والمنطوقة التي يفهمها الطفل، ويكون قادرًا علـى استعمالها فهمًا (استماعًا وقراءةً) وإفهامًا (حديثًا وكتابةً).

لغة الأم Mother Tongue :

يُقصد بها أول أشكال الأداء اللغوي الذي يمارسه الطفل فـي بيئتـه ويـستخدمها لتحقيق التواصل بينه وبين المحيطين به. وأُطلق عليه هذا المصطلح نسبةً إلى المصدر الأول الذي يتلقى منه الطفل اللغة. وإدراكًا للعلاقة الخاصة والوثيقة التي تربط الوليـد الإنساني بأمه كأول كائن يفترض أن يكون قد اتصل به .

اللغة الرسمية Official Language :

هي اللغة التي ينص عليها في الدستور كلغة تخاطُـب رسـمي. وبهـا تـصدر المنشورات والبيانات وتدار المحاكم والهيئات وتلقي بها المحاضـرات وتتعامـل بهـا أجهزة الإعلام والتعليم وغيرها من مؤسسات الدولة.

التعليم المعياري للغة Perspective Language Teaching :

ويهدف إلى دراسة ما تعلّمه الطفل من أنماط لغوية مختلفة، والعمل على تصحيحها، والتقليل ما أمكن من أشكال التداخل بينها وبين الأنماط اللغوية الصحيحة.

التعليم المنتج للغة Productive Language Teaching :

ويهدف إلى إكساب الطفل أنماطًا جديدة من اللغة وتدريبه على ممارسة تراكيب لم يكن له بها عهد. وتعليمه مفردات ليست في قاموسه. وتمكينه من إنتاج اللغة بمختلف فنونها.

التعليم الوصفي Descriptive Language Teaching :

ويهدف إلى تعريف الطفل خصائص اللغة وما تمتاز به من أشكال التعبير فيها. والوقوف على القوانين الأساسية التي تحكم نظام اللغة وما يميزها عن غيرها من لغات.

تعلُّم اللغة Language Learning :

ويُقصد به التغير الذي يحدث في لغة الطفل نتيجة الممارسة بفضل الجهد المنظم الذي يتم من خلاله تدريبه على الأداء اللغوي، في مواقف اتصالية مُعدَّة سلفًا في ضوء التحديد الدقيق للمعلومات التي يجب أن يعرفها عن اللغة، والمهارات التي يجب أن يمارسها. وهذا بالطبع يجري بشكل مخطط ومقصود.

اكتساب اللغة Language Acquisition :

ويُقصَد به مرور الطفل بخبرات يمارس فيها اللغة بشكل تلقائي لا إرادي. ومن خلاله يتواصل باللغة في مواقف حياتية حقيقية تتصل مباشرة بحياته.

الازدواجية اللغوية Diglosia :

ويُقصد به تعدُّد مستويات الأداء اللغوي في ظل لغة واحدة. كالعامية والفصحى مثلاً. أي في إطار نظام لغوي واحد (وهو مصطلح صاغه فرجسون 1957) .

الثنائية اللغوية Bilingualism :

ويُقصد به تزامن لغتين مختلفتين (لكل منهما نظام خاص) في بيئة معينة. كأن

ينطق الطفل اللغة العربية والسواحيليَّة مثلاً. أو اللغة الإنجليزية والفرنسية في وقت واحد وعلى نفس مستوى الأداء. مثلما يحدث في كندا أو غيرها من مناطق ثنائية اللغات. وعادة يبدأ ذلك في مرحلة الطفولة، كما يحدث مع أطفال المَهْجَر الذين تضطر الظروف ذويهم للنزوح إلى بلد أجنبي يُولدَ فيه هؤلاء الأطفال فيتعلمون لغتين أو أكثر في وقت واحد .

أهداف الاستراتيجية :

يتوخى وضع استراتيجية لتنمية لغة الطفل العربي تحقيق عدد من الأهداف الرئيسة العامة التي تنبثق عنها مجموعة من الأهداف الفرعية، كما يلي :

أولاً: حفظ المقومات الأساسية للغة الطفل العربي وحمايتها من التغيرات التي تهددها وتستهدف إلى حد كبير طمسها .

وينبثق عن هذا الهدف ما يلي :

1- تنمية الاعتزاز باللغة العربية كرمز للهوية وحاملة لتراث ثقافي عربي إسلامي عريق.

2- تنمية القدرة على إدراك ما توافر للغة العربية من خصائص تميزها عن غيرها من لغات.

3- تنمية الاتجاهات الإيجابية عند الطفل نحو الاستعمال الصحيح للغة ودعم أُلفتِه باللغة العربية الفصيحة وتنفيره من الاستخدام الخاطئ لها.

4- تنمية قدرة الطفل العربي على إجادة الاستخدام اللغوي وتنمية اتجاهاته الإيجابية نحو جودة التعبير في مختلف مجالات الاتصال، وليس مجرد أداء الحد الأدنى منه.

5- تنمية التذوق الأدبي لأجناس التعبير المختلفة شعرًا ونثرًا. وتنمية إحساس الطفل بجماليات اللغة وإدراك الأبعاد الثقافية المناسبة لكل شكل من أشكال الاتصال بها.

6- تنمية القدرة على إدراك العلاقة بين قواعد اللغة نحوًا وصرفًا وبلاغة، وبين صحة التعبير وجماله.

7- دعم إحساس الطفل العربي بأن العربية لغة علم وحضارة، وليست مجرد لغة أدب فقط أو شعائر دينية وحسب .

ثانيًا : تصحيح أشكال الأداء اللغوي عند الطفل العربي ومعالجة المشكلات التي يصادفها في ذلك.

وينبثق عن هذا الهدف ما يلي:

1- اقتراح مجالات الدراسات التقابلية Contrastive Analysis Studies بين اللغة العربية بمستوياتها المختلفة. وبينها وبين اللغات الأخرى للشعوب العربية؛ مما يسهم في التنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن تواجه الأطفال العرب.

2- رسم المنهجية العلمية المناسبة للوقوف على الصعوبات التي تواجه الطفل العربي في أدائه اللغوي.

3- توظيف نتائج دراسات تحليل الأخطاء (الشفوية والكتابية) Error Analysis في تصميم برامج تعليم اللغة ومواجهة هذه الأخطاء .

4- عرض نتائج بعض التجارب العربية والأجنبية الناجحة التي أسهمت في مواجهة الصعوبات اللغوية والأخطاء الشائعة عند تعلُّم اللغة العربية.

5- مناقشة بعض أساليب تنمية السليقة اللغوية السليمة للطفل العربي بحيث يستسيغ التعبير الصحيح ويتجنب الخاطئ .

6- تدريب الطفل على أساليب التقويم الذاتي لأدائه اللغوي وتمكينه من اكتشاف الخطأ وتوصيفه وتصويبه.

ثالثًا: تمكين الطفل من امتلاك مجموعة من المهارات اللغوية التي تؤهله لاستخدام فنون اللغة بكفاءة ورفع مستويات الأداء اللغوي عنده.

وينبثق عن هذا الهدف ما يلي :

1- **الاستماع** : تنمية قدرة الطفل على الاستماع الجيد ودعم المهارات الأساسية له والانتباه والاستجابة وتسجيل الملاحظات والتنبؤ، وتطوير وعيه بدور الصوت في نقل المعنى والتفاعل الجيد مع النص المسموع باعتبار أن الاستماع مهارة إيجابية وليست مجرد استقبال سلبي.

2- **التحدث** : تطوير قدرات الطفل في المحادثة وتنمية مهارات الطاقة والثقة وتنظيم الأفكار والوضوح والمشاركة بفاعلية في مواقف الاتصال الشفهي .

3- **القراءة:** تطوير قدرات الطفل على الرموز المكتوبة وفهمها ونقدها، والتفاعل مع المادة المطبوعة بكفاءة والاستقلالية في تحصيل المعرفة عن طريقها.

4- **القراءة الناقدة** : تنمية المهارات الأساسية للقراءة الناقدة عند الطفل العربي وتمكينه من إبداء الرأي فيما يُعرض عليه وتمييزه بين مستويات التعبير المختلفة صحةً وجمالاً .

5- **القراءة الجهرية** : تنمية قدرة الطفل العربي على الأداء الممثل للمعنى عند قراءة نص مسرحي أو إنشاد الشعر وغيرهما من مواقف الاتصال الشفهي باللغة .

6- **الكتابة** : تنمية مهارات الطفل فى الكتابة بنوعيْها : الوظيفي والإبداعي، وتزويده بالآليات اللازمة للكتابة بوصفها عملية process وليست ناتجًا product والقدرة على التواصل التحريري الدقيق والفعال؛ سواء من حيث شكله (الإملاء والخط) أو من حيث مضمونه (الأفكار والمعاني).

رابعًا : رفع مستويات الأداء اللغوي عند الطفل العربي .

وينبثق عن هذا الهدف ما يلي :

1. تزويد الطفل بمهارات أداء الوظيفة المعلوماتية للغة والتي يتم التركيز فيها على نقل المعلومات وتبادل المضامين المعرفية بين الأفراد .
2. تدريب الطفل العربي على أداء متطلبات الوظيفة التفاعلية للغة، وهي التي يتم التركيز فيها على نقل المشاعر والتعبير عن الانفعالات والمواقف الوجدانية؛ مما يدعم النسيج الاجتماعي بين أفراد الشعب.
3. تنمية الثقة عند الطفل العربي في قدرة اللغة العربية على استيعاب المستجدات وتلبية الاحتياجات المتطورة في مجتمع سريع التغير .
4. تدريب الطفل في السنوات المتقدمة على استخدام المعاجم والموسوعات والمراجع والإنترنت وغيرها من مصادر المعرفة؛ مما يُثْري رصيده اللغوي وحصيلته الأدبية.

5. تنمية المهارات اللازمة للأنواع المختلفة من القراءة مثل القراءة الاستماعية والسريعة وتنمية القدرة على الاستقلال في تحصيل المعرفة وارتياد المكتبات.
6. ربط الطفل بالتراث العربي العالمي. وتنمية قدرته على أن يقرأ أهم الإبداعات العالمية القديمة والحديثة والمعاصرة، ووصله بهذا التراث على امتداد الزمان والمكان .
7. توسيع مجالات الاهتمام بلغة الطفل العربي فلا تقتصر على اللغة المكتوبة أو المحكية، بل تتعداها إلى وسائل التعبير التليفزيونية والإذاعية والحاسوبية.
8. ربط الطفل العربي بمجريات الأحداث المحلية والعربية والعالمية وتمكينه من إنتاج خطاب لغوي معاصر يواكب مستجدات الأحداث ويتصف في الوقت نفسه بالطلاقة والأصالة والمرونة .

حدود الاستراتيجية :

نتصور أن استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي تتحرك في إطار حدود معينة، فتنفي عنها أشياء وتثبت لها أخرى.

أما ما ننفيه عنها، فهو أنها:

1. مجرد تجميع لسياسات ثقافية أو لغوية متناثرة.
2. مجرد أفكار عامة أو توصيات تدور حول مجموعة من "اليَنْبغيَّات".
3. مشدودة للماضي فقط أو أسيرة الواقع وحسب.
4. مُلْزمة لجميع الدول العربية بمؤسساتها، ولكنها استرشادية.
5. محلية خاصة ببلد معين أو منطقة دون أخرى - استراتيجية الحد الأدنى المشترك.
6. تناولها الجوانب على نحو جزئي ومنفصل.
7. نمطية تفتقر إلى التنوع.

وأما ما نثبته لها، فهو أنها:

1. عملية تركيبية مبدعة تتجاوز التجميع إلى قيام تركيب فكري جديد.

2. إطار مرجعي وميثاق للسياسات العربية في جميع الأقطار على ما بينهـا مـن تنوُعات.
3. ذات منظور مستقبلي ورؤية واضحة.
4. شاملة لقطاعات الحياة التي هي وثيقة الصلة بتنمية لغة الطفل ومتفاعلـة مـع المجتمع.
5. نابعة من الذاتية الثقافية العربية وليست مُقلِّدة ولا ناقلة.
6. متفاعلة إيجابيًا مع الثقافات الأخرى وداعمة لتعلم لغات أجنبية.
7. استراتيجية الحد المشترك الأعلى الذي يُبذل فيه أقصى جهد قدر الاستطاعة.
8. مراعية لخصائص الأطفال وحاجاتهم واستعداداتهم.
9. شاملة للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

محاور الاستراتيجية :

ينبغي، فى رأينا، أن تغطي الاستراتيجية المحاور الأساسية الآتية :

أولاً: المحاور العامة:

(أ) الاتجاهات الأساسية التي يجب أن تسود جهود المحافظة على لغة الطفل العربي وتنميتها انطلاقًا من الجمع بين ثلاثة أبعاد:

1. دروس التجارب العالمية أي أساليب حفظ وتنمية الشعوب لغة أطفالها.
2. واقع المجتمع العربي بما يموج به من تيارات مع اللغة العربية أو ضدها.
3. حاجات الطفل العربي من حيث مواقف الاتصال اللغوي.

(ب) تحديد المهارات الفعلية التي يجب أن تضطلع بها كل مؤسسة ذات صـلة بلغـة الطفل العربي، من أجل ترجمة الاتجاهات الكبرى السابقة إلى مهمـات محـددة وإجراءات عملية.

(ج) بيان مستلزمات تنفيذ الاستراتيجية ومراحل ذلك التنفيذ وخطواته، سواء أكـان على المستوى القطري أم على مستوى العمل العربي المتكامل.

ثانيًا: المحاور التفصيلية :

(1) اللغة العربية كنظام:

أ – النظام الصوتي.
ب– النظام الصرفي .
ج– النظام النحوي.
د – النظام الدّلالي.

(2) اللغة والهوية:

أ – اللغة والثقافة.
ب– اللغة والفكر.
ج – اللغة والبعد القومي.
د – اللغة وحوار الثقافات.
هـ– التغريب في اللغة.

(3) المؤثرات اللغوية على لغة الطفل :

أ – العربية الفصحى .
ب– العربية المعاصرة.
ج – لغة الإعلام .

(4) واقع الأداء اللغوي عند الطفل :

أ – خصائص لغة الطفل فى مراحله المختلفة .
ب – الأخطاء الشائعة وعلاجها (شفهي وكتابي).
ج – المهارات اللغوية (استماع – تحدث – قراءة – كتابة).
د – الكفاية اللغوية والاتصالية عند الطفل.
هـ– الاستعداد للقراءة .
و – قوائم مفردات الأطفال والرصيد اللغوي العربي .

(5) لغة الطفل في المؤسسات :

أ – المؤسسات التعليمية.
ب– المجامع اللغوية.
ج – المراكز البحثية.
د – المؤسسات الاجتماعية .
هـ– المؤسسات الثقافية .

(6) مصادر لغة الطفل:

أ – البيت.

ب – المدرسة (رياض أطفال – مدرسة ابتدائية).

ج – دُور العبادة .

د – وسائل الإعلام.

هـ– الأندية والمراكز الثقافية والترفيهية .

و – الأقران .

ز – أدب الأطفال (الشعر والنثر) .

(7) تعليم الأطفال اللغة :

[أ] تعليم اللغة للأطفال العاديين :

أ – التعليم المعياري للغة.

ب – التعليم المنتج للغة.

ج – التعليم الوصفي للغة .

د – المقومات التربوية لتعليم اللغة .

هـ– المنهج.

و – الكتاب المدرسي .

ز – طرق التدريس.

ح – الأنشطة الصَّفيَّة واللاصفية .

ط – الوسائط التعليمية .

ى – أساليب التقويم .

(ب) تعليم اللغة لذوي الاحتياجات الخاصة :

أ – تعليم اللغة للموهوبين.

ب – تعليم اللغة للمعوقين .

(ج) تعليم اللغة العربية لأبناء المهجر.

(د) تعليم اللغة العربية لأطفال العرب تحت الاحتلال.

(8) معلم لغة الأطفال :

أ – كفاياته [مهاراته – اتجاهاته – قيمه – معلوماته ...].

ب– أساليب اختياره .

ج– أساليب إعداده ومؤسسات الإعداد.

د – تدريبه في أثناء الخدمة.

هـ– تقويم أدائه في ضوء مفهوم الجودة الشاملة.

و – معلمو المواد الدراسية الأخرى .

(9) أدب الأطفال :

أ – معايير كتابة قصص الأطفال .

ب– معايير كتابة مسرحيات الأطفال .

ج – معايير شعر الأطفال .

(10) لغة الطفل العربي في مجتمع المعرفة :

أ – اللغة والتفكير العلمي. ب– تعريب العلوم.

ج– الترجمة من اللغة وإليها. د – تبسيط العلوم.

هـ– اللغة والقيَم. و – تدريس العلوم الحديثة .

(11) لغة الطفل في الاستراتيجيات والمؤتمرات والمواثيق العامة، أي موقع لغة الطفل في كل من :

أ – الاستراتيجيات التربوية العربية (الإلكسو).

ب– الاستراتيجيات التربوية العالمية (الإيسسكو) .

ج – الاستراتيجيات التربوية الثقافية العربية.

د – المؤتمرات العربية والعالمية.

هـ– المواثيق والاتفاقيات الدولية المتعلقة بحقوق الطفل (الأمم المتحدة – اليونسكو – اليونيسيف).

(12) البحث العلمي ولغة الطفل :

أ – أبحاث لغوية. ب – أبحاث تربوية.

ج – أبحاث نفسية وطبية. د – أبحاث اجتماعية وإعلامية .

هـ– التطبيقات العملية لنتائج البحث العلمي .

(13) تجارب عربية وعالمية في حفظ اللغات القومية :

أ – تجارب محلية.

ب– تجارب عربية.

ج– تجارب عالمية .

(14) تحديات أمام لغة الطفل العربي :

أ – الازدواجية اللغوية. ب – الثنائيات اللغوية .

ج – تعليم اللغات الأجنبية. د – التعليم بلغات أجنبية .

هـ – لغات الأقليات العرقية في الوطن العربي.

و – لغة الإعلام . ز – اللهجات.

ح – مُعوِّقات الاتصال اللغوي . ط – الأميَّة .

(15) مشكلات البلاد ثنائية اللغة :

أ – تعليم العربية لغير الناطقين بها.

ب – التداخل اللغوي (بين العربية ولغات الأم).

ج – ضعف استيعاب التلاميذ للمواد الدراسية.

(16) التقنيات الحديثة ولغة الطفل :

أ – استخدام الوسائل التعليمية.

ب – الحاسوب والإنترنت.

ج – مختبرات اللغة.

د – القنوات الفضائية.

ثالثًا: قضايا ذات أولويات بحثية :

فيما يلي عدد من الموضوعات التى نرى أن تُعطى لها أولوية فى الكتابة والتي يمكن أن تشكل مادة أو رصيدًا معرفيًا لبناء الاستراتيجية :

1- خريطة أدب الطفل العربي وموقعه من أدب الطفل العالمي.

2- أُسس الكتابة للطفل العربي ومعاييرها (المعايير العامة – المعايير النوعية لكل جنس من أجناس ثقافة الطفل).

3- الأنشطة المدرسية ودورها في تنمية لغة الطفل .

4- الثقافة وأثرها في تكوين ثقافة الطفل العربي ولغته .

5- الميول القرائية للطفل العربي في مجتمع المعرفة .

6- الأطفال العرب تحت ظروف الاحتلال ، اهتماماتهم، مشكلاتهم، حاجاتهم وأثر ذلك على الأداء اللغوي بينهم.

7- الأطفال ذوو الحاجات الخاصة، موهوبون، ومعوقون، وخصائص الأداء اللغوي بينهم وأساليب تنميتها .

8- كتب الأطفال المترجمة إلى العربية، ومردودها اللغوي والثقافي على الأطفال العرب .

9- الحقوق اللغوية للطفل العربي في ضوء الدساتير والمواثيق العالمية.

10- تجارب تعليم اللغة العربية لأبناء العرب في المَهجَر وأساليب دمجهم في المجتمعات التي يعيشون فيها وتأثير ذلك على لغتهم العربية.

11- استراتيجيات تعليم اللغة الاتصالية للأطفال العرب.

12- تقنيات تعليم اللغة العربية للأطفال فى المناطق النائية (التعليم عن بُعْد).

13- التدريس الافتراضي Virtual ودوره في تنمية لغة الأطفال العرب.

14- الصعوبات اللغوية أمام الأطفال العرب والأخطاء الشائعة بينهم.

15- العوامل المؤثرة فى النمو اللغوي للطفل العربي.

16- واقع رياض الأطفال في الوطن العربي، ودورها في التنشئة اللغوية لهم.

17- الأصول التراثية المستقبلية لرعاية الطفل العربي لغويًّا .

18- عوامل تنمية اللغة، الوضع والارتجال والقياس اللغوي والاشتقاق والنحت والقلب والإبدال، ودورها في تنمية لغة الطفل العربي وتنمية رصيده فيها.

19- خصائص لغة الطفل العربي في مراحل نموه المختلفة، المبكرة والوسطى والمتأخرة.

20- أُسس إعداد المواد التعليمية لتنمية لغة الطفل العربي.

21- معلم اللغة، مهاراته، إعداده، تدريبه، تقويمه.

22- الأسس السيكولوجية لتعلُّم اللغات وتعليمها.

23- القواسم المشتركة بين اللغة العربية وما ينتشر في العالم العربي من لغات ولهجات غير عربية، وسبل إقامة جسور بينها.

24- مستقبل اللغة العربية بين التحدي والطموح.

25 - التعريب ودوره في تحقيق انفتاح الطفل العربي على الثقافات الأخرى.

26- اللغة وقضايا الانتماء.

27- العولمة وتأثيراتها على لغة الطفل العربي وثقافته.

28- لغة الطفل العربي في مجتمع المعرفة.

29- لغات الأقليات في الدول العربية وتأثيرها على لغة الطفل العربي .

إنفاذ الاستراتيجية

تظل الاستراتيجيات مجرد رؤى وأفكار تنظيرية قليلة الجدوى ما لم تُترجم إلى أداءات تجد الأفكار والرؤى من خلالها طريقها للتنفيذ.

والجدير بالذكر في هذا الإطار أن جهود الإصلاح والتطوير اللغوية لا تتعلق فقط بالعناصر الداخلية لمنظومة اكتساب المعرفة، وإنما أيضًا بالسياق الاجتماعي الذي تمارس فيه اللغة وظائفها. وبطبيعة التفاعل اللغوي المجتمعي على الصعيدين: السياسي والاقتصادي. وعلى المستويين: الإقليمي والعالمي. ومما ينبغي الإشارة إليه بأهمية بالغة ما يلي:

- دور الدولة في مساندة جهود التنمية اللغوية سواء تعلق الأمر بصياغة السياسة اللغوية، أم بتوفير الموارد المالية الضرورية، أم بتوجيه أجهزة الإعلام للتصدي للقضايا اللغوية أم بمساندة الدولة لتطور البرمجيات اللغوية والتعليمية العربية.
- دور الجمعيات الأهلية المعنية بحماية اللغة العربية وتطويرها وصونها، وكذلك منظمات المجتمع المدني والمجامع اللغوية وغيرها لتعلم اللغة العربية في مختلف المجتمعات العربية .

وفيما يلي بعض المتطلبات التي نراها لازمة لإنفاذ الاستراتيجية:

1- تكوين لجنة علمية مركزية دائمة للاستراتيجية تتولى من ضمن مهامها القيام بما يلي:

- تصميم البرامج الإعلامية التي تستهدف نشر الاستراتيجية على نطاق واسع.

- تكليف الخبراء بالكتابة في موضوعات الاستراتيجية.
- استقبال الدراسات وأوراق العمل التي يعدها الخبراء، سواء منهم من تم تكليفه أو قام بذلك طوعًا.
- الصياغة المبدئية للاستراتيجية في ضوء ما تستقبله من دراسات تمهيدًا لعرضها على اللجان المختصة.
- الإشراف على وضع الخطط التنفيذية لكل قطاع (وليس القيام بها).
- التنسيق بين المنظمات المختلفة فيما يخص برامج دعم لغة الطفل العربي.
- وضع برامج تدريب الكوادر التي يُتوقع أن تتولى مسئولية تنفيذ الاستراتيجية.

2- **تنفيذ الاستراتيجية على مستويين، هما:**

- المستوى القطري الخاص: ويتولاه كل بلد عربي على حِدَة.
- المستوى العربي المشترك: وفيه تسعى الدول العربية مجتمعة بإقامة مشروعات قومية تتعاون فيها مؤسسات من دول عربية مختلفة.

3- **قيام كل دولة عربية بدراسة الاستراتيجية دراسة دقيقة** مستهدفةً تحديد ما يمكن لها تنفيذه من هذه الاستراتيجية، وترجمة الأهداف العامة فيها إلى خطط محلية تأخذ بعين الاعتبار التوفيق بين ما ورد بالاستراتيجية من رؤى وخطوط عريضة وبين ما لدى الدولة من إمكانات، والبحث في الآليات التي يمكن من خلالها تنفيذ الاستراتيجية ما وسعها الجهد وأمكنتها الوسيلة.

4- **وضع الخطط الإعلامية التي تيسر التعريف بالاستراتيجية** على نطاق واسع في مختلف الأوساط ذات الصلة بلغة الطفل العربي، وذلك بعقد الندوات وحلقات الحوار حولها.

5- **الحصول على المعلومات والبيانات والإحصاءات اللازمة** عن واقع لغة الأطفال العرب في مختلف مراحل نموهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

6- **تحويل بعض عناصر الاستراتيجية إلى خطط تُوزَّع على المؤسسات المختلفة أو لكل قطاع في كل مؤسسة** : الإعلام – التعليم – الدعوة ... إلخ، سواء وجِّهت هذه الخطط إلى المؤسسات والحكومات أو إلى الهيئات العلمية ومراكز البحوث أو إلى منظمات المجتمع المدني ... أو غيرها.

7- **مناشدة المنظمات العربية والإسلامية وغيرها من منظمات وهيئات** بأن تضع خططًا للرعاية اللغوية للطفل العربي، سواء بحمايته من مهددات هذه اللغة أو دعم مقومات حفظها.

8- **إجراء دراسة مسحية توثيقية لنتائج الأبحاث العلمية** التي أُجريت حول لغة الطفل العربي، سواء في الجامعات أو مراكز البحوث ... أو غيرها.

9- **وضع ببليوجرافيا شاملة لكتب الأطفال**، سواء ما أُلّف لهم أو ما أُلّف عنهم على مستوى العالم العربي وتيسير تبادلها بين الأقطار العربية.

10- **إجراء سلسلة من الدراسات الميدانية** التي ترصد واقع لغة الطفل العربي وسبل تطويرها.

11- **وضع خطة لمنظمات المجتمع المدني** تكفل المشاركة الشعبية في دعم لغة الطفل العربي مع الابتعاد ما أمكن عن المركزية؛ حيث إن لكل بيئة خصوصيتها واحتياجاتها.

12- **إعداد أدلة علمية لمعايير الكتابة** للطفل العربي في مختلف الأجناس الفنية والأدبية بما يضمن الارتفاع بمستوى لغته، حتى تكون هذه الأدلة مرجعًا للكتّاب والناشرين ومعدي البرامج ومخططي المناهج الدراسية ومؤلفي الكتب والمواد التعليمية والإعلاميين وغيرهم ممَّن لهم صلة بلغة الطفل، على أن تسترشد هذه الأدلة بالاستراتيجية.

13- **التفكير في عقد مؤتمر دوري** على المستوى العربي، كل خمس سنوات مثلاً، للوقوف على ما تم تنفيذه من الاستراتيجية. ووضع تصور لتلافي أشكال القصور والانطلاق نحو إنفاذها بشكل جيد.

14- **مخاطبة الهيئات التشريعية وأصحاب القرار** لإصدار التشريعات اللازمة لحماية اللغة العربية بشكل عام ولغة الطفل العربي بشكل خاص، والبحث في الآليات التي تضمن إنفاذ هذه التشريعات بشكل جَدِّيّ.

15- **التفكير في القيام بمشروع عربي مشترك** في مجال ثقافة الطفل العربي ولغته، تتعاون فيه بعض المؤسسات الإعلامية والتعليمية والبحثية العربية ويستهدف تنمية ثقافة الطفل العربي بشكل عام وإنماء لغته بشكل خاص.

16- **قيام المجامع والمراكز البحثية** بإعداد سلسلة من المعاجم والقواميس الخاصة بلغة الطفل العربي.

17- **تصميم اختبارات ومقاييس لغوية للأطفال** (تشخيصية Diagnostic / إجادة Proficiency / تحصيلية Achievement ... إلخ).

18- **استيعاب جميع الأطفال** في التعليم الإلزامي بداية من رياض الأطفال.

19- **تقديم عملية تعليمية لغوية** فعالة على مختلف المستويات.

20- **تخصيص جوائز عربية والإعلان عن مسابقات للكتابة والتأليف** في مجال لغة الطفل العربي، على أن يتم ذلك على المستوى القومي وليس المحلي.

21- **وضع خطة قومية للتربية التعويضية**، ذلك أن الأطفال العرب ينتمون إلى بيئات متنوعة، منها ما تنقصه الوسائط الثقافية وفرص التعليم، وهناك أطفال في بيئات محرومة ثقافيًا Culturally Deprived مما ينعكس على مستوى أدائهم اللغوي، فنجد رصيدهم اللغوي ضعيفًا وضحلاً. مما يفرض علينا التفكير في خطة للتربية التعويضية التي تكفل تضييق الفجوة الثقافية بين الأسر على مستوى كل دولة على حدة، وبالتالي على مستوى الوطن العربي كله. إن من أهم مسئوليات الاستراتيجية المقترحة وضع تصور لأساليب توفير الحد الثقافي الأدنى الذي يرتفع بدوره بمستوى لغة الأطفال.

22- **الدعوة لإنشاء مركز عربي قومي** للغة العربية يختص بدراسة واقعها ويعمل على رفع مستويات الأداء اللغوي بين الأطفال.

23- **إنشاء قناة فضائية** تقدم من البرامج والنشاطات ما يرتفع بلغة الطفل العربي وما يقرب المستويات بين الأطفال العرب.

24- **توفير مصدر تمويل ثابت ودائم** ويمكن الإنفاق منه على الجهود المبذولة في سبيل الحفاظ على لغة الطفل العربي.

بقيت بعد ذلك كلمة، وهي:

إن إخراج استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي وتهيئتها لتجد طريقها للتنفيذ في الدول العربية مرتهن بإنجاز تكليفات معينة، من أهمها:

1- استكتاب كبار الخبراء والمفكرين العرب في محاور الاستراتيجية.

2- تصميم برامج تفصيلية مشتقة من الاستراتيجية، سواء من حيث التعليم أو الإعلام أو غيرها.

3- الصياغة النهائية للاستراتيجيات وطباعتها.

4- توزيع الاستراتيجية وتوجيهها لأصحاب الفكر ومتخذي القرار على مختلف الأصعدة.

5- إنشاء بنك معلومات عن الطفولة العربية.

6- عقد عدد من المؤتمرات المحلية والعربية للتوعية بالاستراتيجية.

7- توجيه حركة البحث في مجال الطفولة نحو القضايا التي تخص لغة الطفل العربي حماية لها وتنمية لمهاراتها.

8- وهذا كله يستلزم بالطبع تآزر الجهود العربية ورصد الميزانية اللازمة والدعم المعنوي المستمر، مع ضرورة النظر إلى هذه الجهود على أنها تحقيق لرسالة عربية واضحة الأهداف سامية الغايات.

ملحق

استراتيجيات تم الاسترشاد بها

مرتّبة زمنيًّا

1- عبد الفتاح جلال ومحمد جمال نوير وأحمد التركي، **استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية**، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار، سرس الليان، ج.م.ع، 1976 .

2- محمد أحمد الشريف وآخرون، **استراتيجية تطوير التربية العربية**، الألكسو، الخرطوم، 1978.

3- حمد إبراهيم السلوم، **استراتيجية تطوير التربية العربية: إلى أين**، الألكسو، تونس، 1983.

4- أحمد فتحي سرور، **استراتيجية تطوير التعليم فى مصر**، القاهرة، 1987.

5- الألكسو ، **الخطة الشاملة للثقافة العربية**، تونس، ط1، 1990 .

6- الإيسسكو، **نحو استراتيجية لتطوير التربية في البلاد الإسلامية**، الرباط، 1990.

7- آدم عون، **دليل استراتيجية التعلم في مرحلة المتابعة والتعليم المستمر**، الألكسو، تونس، 1992.

8- الألكسو، **نحو خطة قومية لثقافة الطفل العربي**، تونس، 1994.

9- الألكسو، **الخطة الشاملة للثقافة العربية**، تونس، ط2، 1996.

10- الألكسو، **الخطة القومية للترجمة**، الدورة العاشرة لمؤتمر وزراء الثقافة العربية، تونس، 1996.

11- فرج محمد الشويهدي، **استراتيجية تطوير التربية العربية: عرض تحليلي نقدي**، طرابلس، ليبيا، ط1 ، 1999.

12- حيدر إبراهيم علي، **السودان، نحو استراتيجية ثقافية**، القاهرة، 1999.

13- الألكسو، **استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي**، تونس، 2000.

14 - الألكسو، **مراجعة الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية (مرحلة رياض أطفال)**، تونس، 2000 .

15- الألكسو، **نحو سياسة ثقافية عربية للتنمية**، تونس، 2001.

16- الألكسو، **الخطة القومية للتكامل بين السياسات الثقافية والإعلامية في الوطن العربي**، تونس، 2001.

17- الإيسسكو ، **استراتيجية العمل الثقافي الإسلامي في الغرب**، الرباط، 2001.

18- الإيسسكو، **الاستراتيجية الثقافية للعالم الإسلامي**، الرباط، 2001.

19- رابطة الكتّاب الأردنيين، **نحو استراتيجية ثقافية وطنية**، عمان، 2002.

20- حسن أبشر الطيب، **مشروع استراتيجية لحماية المبدعين**، القاهرة، 2003.

21- الألكسو، **مشروع الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي**، تونس، 2003 .

22- وزارة التعليم العالي بسلطنة عمان، **استراتيجية التعليم العالي في السلطنة**، مسقط، 2003.

23- الألكسو، **الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي**، تونس، 2005.

24- الألكسو، **الاستراتيجية العربية للتعليم عن بعد**، تونس، 2005.

25- مصطفى الزباخ، **مشروع استراتيجية تطوير التعليم الجامعي في العالم الإسلامي**، الرباط، 2006.

25- الألكسو، **تحديث استراتيجية تطوير التربية العربية**، تونس، 2006.

27- سعيد إسماعيل علي، **نحو استراتيجية لتطوير التعليم الجامعي في مصر**، القاهرة ، 2007.

مقالات

ثقافة الأطفال بين الخصوصية والاختراق

أ. فاضـــل الكعبي

شعر الأطفال العربي الشعبي .. الفاعلية وعناصر التأسيـــس

أ.د.علـــي حـــداد

ثقافة الأطفال

بين الخصوصية والاختراق



فاضل الكعبي (*)

تتعرض "ثقافة الأطفال" العرب، في وقتنا الحاضر، مثلما تعرضت في أوقات سابقة، إلى جملة من"الاختراقات"، التي تحاول السيطرة على خطابها الثقافي، وحرف الرؤى والقيم والأفكار، التي تحملها خصوصية هذا الخطاب، وهُويَّته الموضوعية، عن مسارها الصحيح، إلى مسار آخر، تهيمن عليه، وتتحكم به قوى "ثقافية" تحمل "هويات" أخرى مغايرة لما تختص به الهوية العربية والإسلامية لثقافة الأطفال.

وقد أصبح الطريق سالكًا الآن، أكثر من ذي قبل، أمام هذه "الاختراقات" لتجد لها مكانًا واسعًا، تنشط من خلاله للوصول إلى ثقافة الأطفال العرب، وتحقيق أهدافها "المباشرة وغير المباشرة"، "الآنية والمستقبلية"، للسيطرة على عقل الطفل العربي، وتنميط ثقافته، عبر آلياتها الخاصة، وإمكاناتها المتطورة، التي توافرت لها، بعد التطورات التكنولوجية السريعة في مناحي الحياة العامة، وما حصل جرَّاء ذلك من اختراعات، وتكنولوجيات، وفضائيات، ومنتجات هائلة، متعددة الأغراض والوجوه، ساحرة في العمل، وسريعة التأثير في"ثورتها المعلوماتية"، التي سيطرت على حركة الحياة ومعطياتها على مدار الساعة.

هنا نحاول دراسة هذه القضية الحساسة للإحاطة بإشكالاتها من مختلف الجوانب، ومناقشة معطياتها وانعكاساتها، وما مثّلته "الثقافات الأخرى" من "اختراقات" "داخلية وخارجية" لثقافة الأطفال، وأبرز مظاهرها، وعواملها، وأسبابها، وآلية التعامل معها، ومواجهة أخطارها، حفاظًا على "هوية" ثقافة أطفالنا، وبنيتها في الاتجاه الصحيح، الذي يضمن لها الخصوصية والتأثير في واقع الطفل خاصة وفي واقع الحياة العامة.

---

* أديب وباحث في مجال ثقافة الأطفال- بغداد — العراق .

وقبل هذا وذاك لا بد من الدخول في الحديث، بإيجاز تام عن ماهية "ثقافة الأطفال"، ما لها وما عليها، وموقعها في المجتمع بشكل عام وفي جمهور الأطفال على وجه الخصوص، ومناقشة إشكالاتها المختلفة، باتجاهاتها المتعددة، لتكون الصورة أكثر وضوحًا، وإحاطة واستجابة للقضية التي يثيرها "منطوق" العنوان هنا.

ملامح ثقافة الأطفال ومفهومها

إن "ثقافة الأطفال" بمفهومها، وأساليبها، وتوجهاتها، كظاهرة ثقافية حديثة النمو، وكنظام حياة يأخذ بأنماط السلوك والتصرف، وكنتاج فكري وإبداعي موجه - تشكل جانبًا مهمًّا في حياة الطفل وعوالمه بشكل خاص، وفي بنية الخطاب الثقافي العام، للمجتمع بشكل عام، لذلك فقد احتلّت حيزًا واضحًا في النتاج الفكري، وفي النقاشات الفكرية والأكاديمية، وشغلت بجدواها وجديتها، اهتمام المفكرين والباحثين والدارسين والمربين والأدباء، المعنيين وغير المعنيين، بمختلف اتجاهاتهم وتوجهاتهم، خلال السنوات الأخيرة - كل سعى ليدلي بدلوه - للإحاطة بها علمًا، منطلقًا من خبراته وتراكماته المعرفية واجتهاداته، التي يستند بعضها إلى الأسس المنهجية والعلمية في هذا الاتجاه، مع الإحاطة الموضوعية بإشكاليات المنطلقات الفكرية والنظرية المتعددة، تلك التي تتعامل مع الواقع الموضوعي، وتأخذ بمستجداته، والتي تستجيب في جانب كبير منها، لوجهات النظر الشخصية، المتباينة، في إطار الوعي العام، المؤسس للبنية الثقافية، التي أُقيمت أصلاً لتتوجه بشكل خاص لمخاطبة الأطفال، من بين مظاهر ومكونات الثقافة العامة، التي صنعها الإنسان، لتنظم طريقة حياة الناس وسلوكياتهم في المجتمع، وتوجد بوجود هذا المجتمع، وهو لا يوجد إلا بها، أي لا مجتمع بدون ثقافة ولا ثقافة بدون مجتمع (1) .

والثقافة جزء أساسي من كيان الإنسان ووجوده، وتُعد خاصية خاصة به، يكتسبها وينميها وينقلها بخبرته وتفكيره من جيل إلى آخر، حتى أصبحت التراث الكلي الذي لا يمكن فصله عن كون الإنسان ووجوده ونموه. أصبح النظر إلى هذا الجانب أكثر جدية وعلمية، فأخذت "العمومية" توجهاتها في"الخصوصية" لتميز عناصر الثقافة وطرق استخدامها وممارستها وتأثيرها، من قِبَل هذه "الفئة" أو تلك "المجموعة" من أفراد

المجتمع؛ فبرز الاتجاه إلى "ثقافة" خاصة للأطفال، تأخذ بخصائص مراحلهم العمرية وسماتهم الإدراكية، انطلاقًا من "التراث الثقافي" للمجتمع، وعمومياته وخصوصياته في سلم الثقافة السائدة.. وبرز الاتجاه لبلورة "ثقافة الأطفال" في المجتمع لوعيه بضرورة هذا الاتجاه في الثقافة، وأهمية أن تكون هناك ثقافة "موجهة" داخل الثقافة المفتوحة لتأمن تأثيرها وفاعليتها في الأطفال[2].

وعلى هذا الأساس أخذت ملامح "ثقافة الأطفال" تتوضح بشكل تدريجي، لتستقل بذاتها، وتجد مكانتها الخاصة في واقع الحياة، ككيان ثقافي متميز له خصوصيته وصيرورته ضمن ثقافة المجتمع.

أوجه الاختلاف والتشابه بين ثقافة الأطفال وثقافة المجتمع

تُعد "ثقافة الأطفال" جزءًا مهمًا وأساسيًا من ثقافة المجتمع، وتشاركها في صفات عدة، إلا أنها تختلف عنها تمامًا بجوانب كثيرة، وفروق عديدة، تحتِّمها خصائص مرحلة الطفولة، التي تختلف عن خصائص المراحل الأخرى، فلغة الأطفال، وعاداتهم في العمل واللعب، وتقاليدهم، وطرقهم في التعبير والتخيل وأوجه سلوكهم الأخرى – تختلف في مجملها عن تلك التي يختص بها الكبار، لا من حيث الدرجة بل من حيث النوع والاتجاه[3].

من هنا تأتي "ثقافة الأطفال" مختلفة عن الثقافة العامة للمجتمع، مع أنها – أي ثقافة الأطفال – ثقافة فرعية من ثقافة المجتمع، وتكتسب وجودها منها وتتفاعل معها، في الإطار الاجتماعي، وفي بعض وسائل الاتصال المعروفة التي تقوم بنقل عناصر الثقافة، لتؤدي مهمة تثقيف الأطفال، ونقل العادات التي تعكس قيَم المجتمع وعاداته، التي تحملها ثقافة المجتمع، فينعكس ذلك على ثقافة الأطفال، وتظهر جلية في عناصرها وقيمها، حتى تشكل جزءًا واضحًا في كيانهم الثقافي، الذي لا يسلم في الغالب من انعكاسات ثقافة المجتمع، المفتوحة على مختلف الاتجاهات والتوجهات والأفكار، وفيها ما فيها من المتضادات و"المتناقضات" التي تتقاطع مع خصائص الطفولة، وتشكل إرباكًا واضحًا للخطط التربوية، والعمليات المرحلية الخاصة بتعليم الطفل وإعداده، وفق منهجية علمية مدروسة تحصنه في رؤيتها الخاصة من "العموميات" المفتوحة في ثقافة المجتمع.

لذا بات من الضروري، أن يتلقى الطفل ثقافته بدرجة من الأهمية والدقة والوعي في إطار خاص، ورؤية خاصة، تحكمها وتطوِّرها، بمعزل عن ثقافة المجتمع. وهذا الأمر قد يثير استغراب البعض ودهشته، وربما يجعله في حيرة من أمره، وهو يتساءل: كيف يحدث ذلك؟..هل نجمع الأطفال، ونعزلهم في مدن خاصة، ونُخْضعهم بعد ذلك لثقافتهم الخاصة، لكي لا تلتقي ثقافتهم مع ثقافة المجتمع؟ أي أن نجعل الأطفال في جانب، والكبار في جانب آخر؟.. هل يمكن أن يحدث ذلك؟.. وقانون الحياة وتطوُّرها يفرض التقارب لا التباعد!..

وجوابًا على ذلك يمكن القول: لا هذا ولا ذاك، ولا يمكن أن يكون التصور والعمل بهذا الحال، إنما هناك ضوابط ومحددات، في إطار المجتمع الواحد، تجعل لكل "فئة" أو "خاصية" حقها، وأسلوبها، وتصورها، وأساسياتها في تلقِّي معارفها، وثقافتها التي تجعلها تنمو وتنظم حياتها بشكل سليم، مع تعايشها الأساسي، واختلاطها الطبيعي والبذهيّ، مع النسيج الاجتماعي للمجتمع الواحد، إذ لا يمكن أن ننمي الأطفال، ونطور قابلياتهم وقدراتهم، دون أن نُعنَى بثقافتهم الخاصة، ونعززها بالوسائل والإمكانات والعناصر المتخصصة، فما يصلح لنا لا يصلح لأطفالنا، وما يصلح لطفل في العاشرة، لا يصلح لطفل في الخامسة، وهكذا تكون مسؤولية ثقافة الأطفال أكبر بكثير من مسؤولية ثقافة المجتمع، وتقع عليها الأدوار المهمة في إعداد الطفل، ومَدِّه بالثقافة التي تُعنَي بالجوانب النفسية والفكرية والصحية والاجتماعية وغير ذلك، مما يجعل الطفل أكثر قدرة على الوعي والتمييز بين ما هو مناسب وما هو غير مناسب لقدراته ومداركه، والذي تشبعه ثقافة المجتمع من جهة، وثقافته الخاصة من جهة أخرى، فوعي الطفل ومجساته "الالتقاطية" من أهم القنوات التي يجب تحصينها وتعزيزها في شخصية الطفل، لتكون قادرة على التشخيص والنقد والمعرفة والاستنتاج..

ومن هذا المنطلق يمكن لثقافة الأطفال أن تأخذ دورها الأساسي، ومسارها الصحيح، ضمن المسارات الأخرى التي لا تعكس على الأطفال إلا ما هو مناسب، وطبيعي مع ثقافتهم وخواصها.

إن ثقافة الأطفال دائمًا في سباق وصراع مع ثقافة المجتمع، خاصة في المجتمعات التي لا تعي أهميتها وضرورتها لانشغالها بمشاكلها وهمومها السياسية والاجتماعية

والاقتصادية، وتترك جانبًا حاجاتها وضروراتها الثقافية، فنجد ثقافة الأطفال في هذه المجتمعات، تسعى إلى الاستقلالية والاعتماد على قدراتها بعيدًا عن ثقافة المجتمع التي تحاول دائمًا إشعار ثقافة الأطفال بالتبعية لها عبر ما تقوم به، في أفعالها الاجتماعية، القصدية وغير القصدية، فهي تحاول أن تعكس تصوراتها، وقيمَها وعاداتها على الأطفال.

وهناك الكثير من الآباء يعملون على غرس مفاهيمه للثقافة في نفوس الأطفال، ظنًا منه، أن في ذلك منفعة للطفل، وتقوية لعناصره الثقافية، دون الاهتمام بآلية التلقي والتأثير، ومدى التجاوب بين الطفل وبين الكبير، في اللغة والوسائل والإمكانات وغير ذلك، وفي الغالب يعكس ذلك العديد من النتائج العكسية، فيحدث التقاطع بين ما يريده الأب وما يريده الطفل، وإشكالية ذلك تكمن في خلط المفاهيم وعدم تمييزها بين مستويات "ثقافة الأطفال" وثقافة المجتمع.

إذًا نحن بحاجة إلى خبرة عالية، ووعي اجتماعي متقدم للوصول إلى الفهم العلمي الصحيح لثقافة الأطفال، وحقيقة الطفل، وكيفية التعامل معه، والتمييز بين ما هو مناسب وبين ما هو غير مناسب للطفل، وفي ثقافة المجتمع، فالمجتمع الذي يعي ذلك، ويعمل على تكوين ثقافة الأطفال، ومدها بعناصر القوة والتطور، إنما هو مجتمع متقدم، ومتحضر يعكس في ذلك، مدى تطوره في إطار ثقافته العامة، ونظرته الصائبة لثقافاته الفرعية الأخرى ومنها "ثقافة الأطفال".

..

ثقافة الأطفال وخصائصها الفرعية

مع أن "ثقافة الأطفال" بإطارها، العام ثقافة فرعية أساسية ضمن ثقافة المجتمع، فهي الأخرى تتفرع عنها "ثقافات" فرعية متعددة، تبعًا لاختلاف مراحل الطفولة، وخصائص كل مرحلة، فمرحلة الميلاد لها حاجات وخصائص تختلف عن حاجات مرحلة الطفولة المبكرة وخصائصها، والتي هي الأخرى تختلف خصائصها وحاجاتها عن مرحلة الطفولة المتوسطة، وهي الأخرى تختلف في خصائصها وحاجاتها عن مرحلة الطفولة المتأخرة.

وهكذا، نجد لكل مرحلة سمات خاصة، وطور نمو. وقيمًا وعادات ومفردات وسلوكيات وانفعالات واستجابات، وطرق تعبير، ووسائل إشباع حاجات مختلفة عن

غيرها، وهذا يتطلب وجود ثقافات متعددة تستجيب كل واحدة منها للمرحلة التي تختص بها، لذلك ظهرت ثقافات فرعية متعددة، في الإطار العام لثقافة الأطفال، يمكن أن نسميها:

- ثقافة الأطفال في مرحلة الميلاد .
- ثقافة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.
- ثقافة الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة .
- ثقافة الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة.

وجميع هذه الثقافات الفرعية الصغيرة، تجمعها ثقافة واحدة وكبيرة، هي ثقافة الأطفال العامة، إذ هي الأخرى تختلف وتتباين في سماتها وملامحها، باختلاف طرق الحياة وأساليبها، واختلاف البيئة، والتربية في المجتمع الواحد.

فثقافة الأطفال في المدينة تختلف عن ثقافة الأطفال في الريف، وثقافة الأطفال في هذه المدرسة تختلف عن ثقافة الأطفال في مدرسة أخرى، وثقافة الأطفال في هذه العائلة تختلف عن ثقافة الأطفال في عائلة أخرى، وهكذا الحال في التدرج، إلى غير ذلك. وهذا ناتج عن اختلاف المستويات، وتباين درجات الوعي، بين فرد وفرد آخر، وبين مكان ومكان آخر، وبين بيئة وبيئة أخرى، وبين أسرة وأسرة أخرى؛ فهناك بعض الأسر تهتم كثيرًا بثقافة طفلها، فتوفر له مكتبة منزلية خاصة به، تتسع لكل الوسائل الثقافية من كتب ومجلات وما إلى غير ذلك، وتتابع قراءاته، وتقف على ميوله، وتُشرف على تنمية مدركاته العقلية واهتماماته الثقافية، في حين أن هناك الكثير من الأسر لا تهتم بهذا الجانب المهم في حياة الطفل، ولا توليه ما يستحقه من أهمية، والذي يعده العلماء والخبراء مقومًا أساسيًا لتكامل شخصية الطفل، وإعداده بشكل صحيح، تحت المؤثرات الثقافية [4].

فعل المؤثرات الثقافية في شخصية الطفل

من أساسيات ثقافة الأطفال، وإيضاح أهميتها ودورها ومدى فاعليتها في الطفل، هو في قوة "مؤثراتها الثقافية" وانعكاسها على أنشطة الطفل ومدركاته وشخصيته فتتخذ شخصية الطفل الصيغة التي تطبعها به المؤثرات الثقافية، أي أن شخصية الطفل تتحدد له بفضل ما يمتصه من مجمل عناصر الثقافة، لذا فإن هذه الشخصية هي وليدة الثقافة أولاً، وهذا يعني أنه لولا البيئة الثقافية لما تبلورت شخصيات للأطفال، بحيث تهيئ هذه البيئة

أسباب نمو الشخصية، وبذلك تكون شخصية الطفل صورة أخرى مقابلة لثقافته التي ترعرع في أحضانها، حيث تُعتبر عملية تكون شخصية الطفل بالدرجة الأولى عملية يتم فيها صهر العناصر الثقافية المكتسبة مع صفاته التكوينية لتشكلا معًا وحدة وظيفية متكاملة تكيفت عناصرها بعضها مع بعض تكيفًا متبادلاً، وبذلك فإن الطفل يُعد صنيعة للثقافة إلى حد كبير[5]، ويُعد سلوكه وأنماط شخصيته انعكاسًا واضحًا لتلك الثقافة ومستواها ودرجتها.

من هنا تلعب الأسرة دورًا كبيرًا؛ في إمداد الطفل بالمغذيات الثقافية، وإيصاله بالعناصر الثقافية الأساسية الأخرى، لإحداث المؤثرات الثقافية في شخصيته، لذلك فإن المؤثرات الثقافية تشكل في قدرتها الموضوعية محفزات أساسية لمدركات الطفل، ونشاطه العام بمختلف جوانبه واتجاهاته، ويمكن اعتبار هذه المؤثرات الثقافية أنشطة جديدة تدفع المحفزات المضافة لتنمي قابلية الطفل واستجابته لعناصر الثقافة، ومغذياتها، تلك التي تؤدي إلى إنعاش ميوله وتقويتها، وجعلها بالاتجاه الصحيح لتقبُّل وتسلُّم الموضوعات الثقافية، بأشكالها وعناصرها التي تتوافق مع قدراته وقابلياته، وجعله قادرًا على إدراك ماهية المؤثر الثقافي ومعطياته، في مجساته العقلية والحسية والنفسية والروحية وقياس مدى الفاعلية في ذلك.

من هذا الاتجاه يمكن الوصول إلى معرفة فاعلية المؤثرات الثقافية في الطفل بشكل عام، ومعرفة مدى تفاعل الطفل معها بشكل خاص، من خلال قياس وعي الطفل وانعكاس ذلك على شخصيته، عبر قياس تجاوب قدرات الطفل مع المؤثرات الثقافية بإيجابية كبيرة، وبذلك يسهل لنا الطريق، للوصول إلى العمق الإدراكي والذوقي واللغوي والجمالي للطفل، وتحديد ماهية الثقافة التي يريدها الطفل، وماهية عناصرها وموادها والوسائل الأنسب التي من خلالها يريد الطفل الاتصال بالثقافة والتجاوب والتفاعل معها بدرجة عالية من التناسب والتوافق، والتأثير المتبادل.

وبذلك نخطو الخطوة الأولى – نظريًا – على النهج الصحيح، للوصول إلى الفهم الصائب، للأسس العلمية، والمنطلقات الفكرية والتربوية والاجتماعية لثقافة الأطفال، بخصائصها العامة وخصائصها الفرعية، التي تأخذ بالخصائص العلمية لكل مرحلة من مراحل الطفولة، وتتفاعل معها "سيكلوجيًا" وثقافيًا، واجتماعيًا، ثم تأتي خطوتنا الثانية – تطبيقيًا– عندما نتهيأ نفسيًا وفكريًا ونستعد لُغويًا وخيالاً، لإعادة تشكيل منظومة قدراتنا

وخبراتنا وإمكاناتنا ولغتنا، لتكون بالمستوى المؤهل لفهم الطفل، والوصول بعمق إلى منظومة قدراته وخبراته وإمكاناته وانفعالاته ولغته بكل عوالمه وخصائصه، وصهر منظومتنا بمنظومته، للخروج بمنظومة معرفية "تعاونية" مشتركة [6] للفهم المتبادل الذي ينتج عنه التفاعل المشترك بيننا وبين الطفل . عندها يمكن لنا أن ننجح بمخاطبة الطفل ثقافيًا، والوصول بخطابنا الثقافي إلى أعماقه، وإشباع رغباته وميوله، بقدرة تفاعلنا معه، وبقدرة مؤثراتنا الثقافية، وتفاعلها في عوالمه الداخلية والخارجية، وبقدرته على "الامتصاص" من عناصر الثقافة، والتفاعل معها لينمو ثقافيًا بشكل سليم، ومن ثَم يمكننا أن نعي تمامًا حقيقة جهدنا وفاعليته في التأثير، وفاعلية ثقافة الأطفال واتصال الطفل به، ودون ذلك لن يُكتب لنا النجاح، ولا لوسائلنا التأثير، ولن يمكن لخططنا الثقافية، أن تصل إلى الطفل وتتفاعل معه، وتُحدث الأثر المطلوب من المؤثرات الثقافية في شخصيته، ولا تمكننا لنا أن نفهم علميًا "آلية ثقافة الأطفال"، وماهية "المؤثرات الثقافية فيها".

إن التعرض إلى هذا الموضوع يحتاج إلى تفصيلات أكثر، وهو ما لا نريده هنا، بقدر ما نريد الوصول إلى ذروة القضية التي نريد معالجتها هنا. بعد مدخلنا الأساسي لثقافة الأطفال، وإذا ما أردنا دراسة "ثقافة الأطفال" والوقوف على ماهيتها العلمية الدقيقة، وما تشكله من مؤثرات ثقافية في شخصية الطفل، وأهم آلياتها وأساليبها المنهجية، وما يختص بأنماطها وطرق إشاعتها، وما إلى غير ذلك – يمكن الرجوع إلى كتاب "ثقافة الأطفال" للباحث الأستاذ الدكتور هادي نعمان الهيتي ، الذي يعد كتابه هذا مرجعًا عربيًا مهمًا في ثقافة الأطفال، لما يحمله من خلاصة علمية في هذا العلم وتوجهاته ومفاهيمه، إذ يرى الأستاذ الدكتور الهيتي، أن شخصيات الأطفال في الثقافة الواحدة، تتشابه في الطَّابَع العام، إلا أنها تتفاوت في خصائص وسمات أخرى، ويرجع ذلك إلى أسباب عدة من أبرزها "اختلاف الأطفال في خصائصهم الموروثة بيولوجيًا، واختلافهم في نوع وكمٍّ وطبيعة ما يمتصونه من عناصر الثقافة، وفي طبيعة انتظام تلك العناصر في سلالم عناصر شخصياتهم، حيث إن جوانب الشخصية تشكل سُلمًا مركبًا تمتزج فيه العناصر الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية معًا، وتتأثر الواحدة بالأخرى، إضافة إلى وجود فروق تجعل لكل فرد نسقًا شخصيًا خاصًا به.. فالطفل لا يستجيب للمؤثرات الثقافية بشكل سلبي، بل يتفاعل معها، فتكون حصيلة ذلك تبلور شخصيته التي تحمل عناصر تُشابه ما

لدى جميع الأطفال الآخرين، وعناصر تشابه ما لدى البعض منهم فقط، إلى جانب يختص بها ولا يشابه ما لدى أي طفل كان من الأطفال، حيث إن شخصية الطفل تنطوي على النسق الذي يشارك فيه الآخرون كلاً أو جزءًا، إضافة إلى ما هو متميز عن أي طفل آخر، وهذا الأخير هو الذي يجعل الأطفال يختلفون في شخصياتهم في الثقافة الواحدة، لذا يُقال إن الثقافة لا تخلق شخصيات متطابقة تمام التطابق" [7].

ويرى أيضًا، أن "الطفل يتعرض للمؤثرات الثقافية في بيئته بعد ولادته مباشرة، بأشكال مختلفة، وهو يتفاعل معها رويدًا رويدًا، وتُعتبر حواسه هي المداخل التي تستقبل تلك المؤثرات، سواء أكانت مؤثرات بصرية أم سمعية، أم شَمّية أم ذوقية أم لمسية، ولكن الطفل لا يتلقى تلك الأحاسيس بصورة آلية وخصوصًا بعد أن يمضي شوطًا في نموه، بل يؤوِّلها وفقًا لمدى نموه النفسي والاجتماعي والجسمي والعقلي، ووفقًا للموقف موضع الإحساس، فالإحساس الواحد لدى الأطفال المختلفين يُؤوّل في العادة إلى إدراكات متباينة، لأن لكل طفل عالمه الإدراكي الخاص به" [8].

ويمكن إدراك فاعلية "المؤثرات الثقافية" عبر معرفة ما تقوم به من تأثيرات في شخصية الطفل وما تنهض به من مهمة تحفيز الطفل على تسلُّم عناصر الثقافة، ونمو خياله وبناء مُخيِّلته باتجاه الابتكار والإبداع والتفكير، الذي يأخذ باتجاه تنامي مواهبه وقدراته العقلية والحسية، وبناء مشاعره، بالقدر الذي يرتقي بشخصيته ويقوِّمها إيجابيًا في أسرته، وفي محيطه، وفي مجتمعه.

من هنا تبرز أهمية الخصوصية التي تحملها "ثقافة الأطفال" وإدراكنا لذلك يجعلنا أكثر وعيًا بالآليات التي نتعامل بها مع الطفل، والكيفية التي نحافظ بها على موضوعية "الخصوصية" وبنيتها من الاختراق.

الخصوصية وعوامل اختراقها

إن التعرض إلى "الخصوصية" في ثقافة الأطفال، وآلياتها المعرفية في التوجه والخطاب المعرفي، يقودنا إلى تحديد المفهوم، وماهيته العلمية التي حددها العلماء، وخلصوا إلى وصفها بـــ(الهُويَّة) التي تمنحها ميزتها وتفردها عن غيرها في إطار المجموعة الإنسانية "الفئوية" أو "النخبوية" أو "المهنية"، وما إلى غير ذلك من الثقافات

الفرعية في إطار المجتمع الواحد، وكذلك ما تحمله ثقافة هذا المجتمع من هوية تميزها عن ثقافات المجتمعات الأخرى؛ فمثلما هناك "هوية" للثقافة العامة للمجتمع، هناك "هوية" خاصة لثقافة الأطفال تميزها عن ثقافة المجتمع وعن سائر ثقافات الأطفال في المجتمعات المختلفة، ومن هنا أمكن الجزم بوجود هوية ثقافية للأطفال العرب، وذلك عند تبيُّن تميُّز هذه الثقافة بعدد من المفردات المعنوية والسلوكية، وتفردُها بانتظام تلك العناصر في سُلَّم، إلى حد ما؛ لأن الخصوصية الثقافية هي هوية أية شخصية تتفرد في جوانب ثقافية[9]، تميزها عن غيرها من الشخصيات الأخرى القائمة في المجتمع، واختراق خصوصية هذه "الهوية" يُعد اختراقًا لثقافتها.

نعتقد أن اختراق "خصوصية" ثقافة الأطفال "هويتها" يأتي من عاملين أساسيين مختلفين في الرؤية، والتوجه، والغايات، **الأول: "داخلي"** يمكن السيطرة عليه، **والثاني: "خارجي"** لا يمكن السيطرة عليه، وتبعًا لذلك يمكن القول:

إن العامل الأول، "داخلي" محدد في إطار المجتمع الذي تنشأ فيه هذه الثقافة، وتترعرع وتدور في وسطه الاجتماعي، وفي محيط بيئته، ويحصل الاختراق هنا بطريقتين متباينتين، **الأولى "عفوية"** غير مقصودة، **والثانية تأتي بطريقة مقصودة** . وعند دراسة الحالتين يتضح لنا. أن الطريقة الأولى "غير المقصودة" جاءت نتيجة لعدم الفهم العلمي والصحيح لآليات ثقافة الأطفال، وخصوصيتها المحددة بخصائصها المتعددة، فيتعامل معها "البعض" بقصور وسوء فهم، بعيدًا عن التمييز والمنطقية، فيعمل على استلاب شخصية الطفل، وتحديد قدراته، واستقلاليته، والسيطرة عليه وجعله "تابعًا" له، ويسيِّر شخصيته على وفق ما يريده الأب، لا على وفق مميزات ثقافته الخاصة وحاجاتها، وانطلاقتها، فيعكس هذا "الأب" معايير ثقافته "المحدودة" بكل ما فيها من قِيَم ومفاهيم وأفكار وعادات، لا تتناسب وطبيعة قدرات الطفل وتطلعاته. فينشأ هذا الطفل "مقلدًا" لثقافة الأب، وانعكاسًا لها، بالسلوك والاتجاهات، والميول، والرغبات، وشيئًا فشيئًا، تضعف المؤثرات الثقافية الخاصة في شخصية هذا الطفل، فتظهر بنيته الثقافية مشتتة، بين "ثقافته المخترقة" التي جاء تأثيرها ضعيفًا، وبين ثقافة المجتمع التي جاء تأثيرها قويًّا، خاصة في "البيئة المغلقة" التي يخضع فيها الأطفال لنفس المؤثرات الثقافية، ومعاييرها "المتخلفة" التي لا تعي شيئًا عن "ثقافة الأطفال".

ويحصل ذلك في الغالب، في بعض المناطق النائية، و"المغلقة" على ذاتها؛ خاصة في المجتمعات الصغيرة، التي لم تصلها وسائل الاتصال ولا تعرف شيئًا عن التليفزيون وغير ذلك، فنجد الأطفال هنا لا يعون من ثقافتهم شيئًا، إنما يظهر تأثير العادات والأفكار والقيم البالية لثقافة بيئتهم واضحًا في شخصياتهم وسلوكياتهم ويتطبعون بطبائع الناس هناك، خاصة في بعض المناطق الريفية التي يعمل فيها السكان على جعل أطفالهم "مقلدين" لهم، ويمارسون عادات الكبار، مثل"التدخين" و"ممارسة رعي الأغنام" و"الزراعة" وغير ذلك، إذ يظن الآباء في هذه المناطق أن الأطفال بممارستهم هذه وتقليدهم للكبار، إنما هم يتجاوزون "الطفولة" إلى "الرجولة" و"الرُشْد".

وبهذا الفهم الخاطئ لهؤلاء، ينشأ الطفل نشأة "مقيدة"، وتقليدية، وتقتل في مخيلته مكامن الموهبة والخيال، والتفكير وروح الابتكار وضعف الوعي والمُدركات الأخرى، وهو بذلك لا يعي من الحياة والثقافة سوى الطموح بالوصول إلى مرحلة "الرجولة" وهذا الطموح هو طموح قسري يقضي على شخصية الطفل، ويفتت"هويته" الثقافية، وبالتالي يشكل اختراقًا واضحًا لثقافة الأطفال وخصوصية "الطفولة" في شخصيته.

أما الطريقة الثانية "الداخلية" ضمن العامل الأول "الداخلي" لاختراق "خصوصية" ثقافة الأطفال، فهي "مقصودة"، وتأتي نتيجة لفهم البعض وتعاليهم على ثقافتهم الخاصة ورفضهم لبعض قيَم هذه الثقافة، خاصة لدى البعض ممن تأثر تأثرًا كبيرًا بثقافات المجتمعات الأخرى الغريبة عن مجتمعه، فيعدها "القدوة" في الثقافة ومن الجدير بالأهمية الاقتداء بها بعد اعتقاده أنها أكثر تطورًا وأهمية من ثقافة مجتمعه، فيعمل على تغذية الطفل- طفله – "ثقافيًا" من قيم وعادات وأفكار هذه الثقافات، بل ويعتبر ثقافات الأطفال في المجتمعات الأخرى، أكثر أهمية وفائدة لطفله من"ثقافة أطفال" مجتمعه الأصلي، وبقيامه بنشر مفاهيم، وقيم، وأفكار، وتقاليد "الثقافات الغريبة والمستوردة" التي تأثر بها، إلى طفله، إنما عمل على اختراق "ثقافة الأطفال" في مجتمعه بشكل علنيّ. ومثّل هذا الاختراق "الداخلي العلني" انعكاسًا خطيرًا لمجالات الاختراق الخارجي لثقافة الأطفال، وهويتها الخاصة في مجتمعه، وبالتالي عمد إلى فقدان ثقة الطفل بثقافته وجذورها وهويتها وأبعده عن تراث أمته الثقافي، وأصالته.

وهذا الاختراق، يُعد من أخطر عوامل "الاختراقات"، وأكثرها تأثيرًا على خصوصية

ثقافة الأطفال والهوية العربية والإسلامية لهذه الثقافة.. فنجد الكثير من الأطفال الذين يعيشون مع عوائلهم، في المجتمعات الغربية قد "انسلخوا" – بعضهم انسلاخًا كاملاً، وبعضهم الآخر، انسلخ بشكل جزئي عن "هويتهم الثقافية" وتطبعوا بطبائع وعادات وقيم الثقافات التي يعيشون في مجتمعاتها، وعند عودتهم إلى مجتمعهم الأصلي، يجد هؤلاء الأطفال صعوبة التعايش في حياتهم الجديدة مع مجتمعهم الأصلي، ومع ثقافة أقرانهم من الأطفال في هذا المجتمع؛ لوصولهم إلى درجة الانصهار والتطبع الكامل بثقافة المجتمع الغربي الذي نشأت فيه أسرهم؛ حيث تحدث في ذلك بعض الصعوبات والمشاكل التي تعترض طريق هذا الطفل "المغترب" للعودة إلى جذوره، وهويته الثقافية، وأحيانًا يؤثر هذا "الطفل المغترب" في الواقع الثقافي لأطفال محيطه، تأثيرًا سلبيًّا عبر نقل بعض العادات والأفكار والقيم التي نشأ عليها في المجتمع الغربي، فتبرز في ذلك مشكلة كبيرة، تُعد من مشاكل الاختراق الثقافي لهوية ثقافة الأطفال العربية والإسلامية، ويصبح أمر معالجتها والتعامل معها، ليس بالأمر اليسير، وتحتاج إلى وقت طويل لكي يُعاد تكوين هذا الطفل وتطبيعه بطبائع خصوصيته وهويته الثقافية.

إن بروز هذه الإشكالية في مجتمعاتنا يُعد سببها الرئيس هو الأب، الذي لم يَع أهمية وخطورة المحافظة على خصوصية "الهوية" الثقافية له ولأسرته، ونسيان مرجعه أولاً وأخيرًا إلى جذوره وأصالة هويته الثقافية التي لا يمكن تجاوزها بأية حال من الأحوال، مهما كانت الأسباب والدوافع.

وبالمقابل، هناك الكثير من الآباء "المغتربين" أو "العاملين" في المجتمعات الغربية مع أسرهم يحرصون كل الحرص على الحفاظ على هويتهم، وهوية أطفالهم الثقافية، ويعملون على إحاطة أطفالهم في كل الأوقات والظروف برموز ثقافتهم الأصلية، ومفاهيمها وقيمها لتبقى حية في نفوسهم، وتجعلهم متصلين، لا منفصلين عن هويتهم وجذورهم الثقافية، ولكي لا يكونوا أداة حية للاختراق الخارجي لخصوصية ثقافتهم الحية في مجتمعهم الأم، فهم يتجاوبون مع "إيجابيات" الثقافات الأخرى، وتطور وسائلها، ويأخذون منها ما هو مناسب ويتفاعل إيجابيًّا مع محصلتهم وخصوصيتهم الثقافية العامة، بحيث يجعلهم أكثر وعيًا بأهمية الخصوصية ودور الهوية الثقافية في الشخصية، دون الانسلاخ منها والانصهار في الثقافة البديلة، كما يحلو للبعض، ممَّن يتأثر دون وعي،

بثقافات المجتمعات الأخرى، ويتجرد من "هويته الثقافية"، فتصبح عملية اختراق "الهوية الثقافية" متيسرة من الداخل، سهلة المنال أمام العوامل الخارجية للاختراق.

إن "الهوية" الثقافية يمكن لها أن تأخذ طابع الثبات والتغير، تبعًا للتطورات ومسايرتها، لكنها لا يمكن أن تنسلخ عن ثوابتها في الجذور، فالهوية كما يرى الدكتور قدري حفني" قد تتعدل اختياراتها لرموزها المعبرة عنها وفقًا لتطورات العصر، قد تتغير تفصيلات الملابس والأطعمة والمشروبات وأثاث المنزل، والتعبيرات اللغوية الدارجة بل وحتى تدرُّجات الهرم القِيمي، ولكن يظل الجوهر القومي أميَل للثبات متمثلاً في ذلك الإحساس الدفين بالانتماء إلى "النحن" العربية. ولا يعني ذلك الطرح بحال أن الهوية القومية أو بعبارة أخرى تلك "الدفين" وجود يستعصي على الذوبان؛ فإن تذويب الهوية القومية أمر يكاد يكون مستحيلاً إلا إذا تحللت "النحن" عبر عوامل التآكل الداخلية الممتدة تاريخيًّا بحيث يصبح في مستطاع "الآخر" التهامها، فإن تذويب الهوية يستحيل إذا لم يسبقه الاستعداد للذوبان" [10].

وهذا الاستعداد، في الغالب يكون استعدادًا ذاتيًّا من داخل المجتمع، فاختراق الهوية الثقافية، وشيوع ثقافة الآخر ما كان له أن يحصل دون أن تكون له ممهدات داخلية خاصة في الدول النامية والعربية.

فهناك العديد من الشرائح الثقافية والاجتماعية والإعلامية في تلك الدول، تعمل على وفق الأنماط الثقافية "للآخر" ، وبذلك فهي كما يصفها الأستاذ عبد الرحمن الغريب" بمثابة جسر يتم من خلاله تمرير العديد من الخطابات الإعلامية، التي تضرب الهوية الوطنية في العمق بشكل مباشر وغير مباشر، وذلك للحفاظ على مصالحها ومصالح الدول التي تتغذى في كنفها، وتتبعها في توجهاتها بالرغم من الشعارات التي ترفعها للحفاظ على الهوية الثقافية" [11].

من هنا نخلص في مناقشة الاختراق الداخلي لخصوصية ثقافة الأطفال وهويتها، إلى القول: إن العامل الأول "الداخلي" الذي ينشأ في إطار المجتمع، بطريقتيه "المقصودة وغير المقصودة"، يُعد ممهدًا واضحًا للاختراق الخارجي، وعنصرًا مساعدًا يقود إلى تأشير العامل الثاني، وتحديده، وتبيان خطره الواضح بكل اتجاهاته.

الاختراق الخارجي ومظاهره

كما قلنا، إن العامل الثاني لاختراق خصوصية ثقافة الأطفال "خارجي" لا يمكن السيطرة عليه، كونه غير محدد ومفتوحًا على كل الاتجاهات، التي تحمل آليات مختلفة، تبث مجموعة "ثقافات" بأفكار و"سياسات" متعددة، من "مجتمعات" متعددة، بعضها مدروس، ومُوجَّه، ومخطط له، لغرض "الاختراق" وآخر غير مقصود، إلا أنه يؤدي بطبيعته نفس الغرض الذي يؤدي إلى الاختراق، لكن بدرجات أخف، وبخطر أقل تأثيرًا..

وللاختراق مفاهيم عديدة، تتصل بأغراض، وأهداف متعددة، تؤدي بطبيعتها إلى العمل على خرق أواصر الثقافة المستهدفة، وخصوصيتها، بأشكال وطرق كثيرة؛ وذلك لتنميط هذه الثقافة، وإخضاعها لإرادتها.. وقد تطورت مفاهيم الاختراق وأساليبه، لتشمل الجوانب المهمة من حياة الإنسان "المستهدف" وخصوصية "هويته" القومية، إضافة إلى الجانب الثقافي، شملت الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وعبر ذلك تتوضح صورة الاختراق، ومظاهره المتبعة للإخضاع والتبعية..

وضمن المنطوق الثقافي يُعد "الغزو الثقافي" من أهم مظاهر "الاختراق" وأكثرها شيوعًا منذ زمن بعيد، حيث يستهدف الغزو الثقافي بمفهومه العام احتلال العقل، وخلخلة الثقة بالذات، وبالهوية الثقافية وبالإرث القيمي، والحضاري، والإنساني لهذه الهوية.

وهو بذلك أي- الغزو الثقافي- اختراق خارجي، لتخريب الذات من الداخل والسعي لتذكيرها دائمًا بحالات تخلُّفها وضعفها، وبالمقابل تسليط ما يمكن تسليطه من الإعلام المبرمج، عبر وسائل الاتصال المتقدمة، التي تنقل صورة الذات "المتخلفة" وصورة "الغازي" المتقدمة لتجعله بذلك في حالات من الضعف المتواصل الذي يحيله إلى التآكل في الشخصية وفي الهوية ، ومن ثَمَّ يفقد الثقة بـــ"ثقافته" وقدراته، لينساق إلى ثقافة الآخر، وآلياتها.. وهنا تضعف مناعته الذاتية أمام إغراءات القدرات، والإمكانات التي يُظْهِرها "الغازي".

وبذلك يأخذ "الغزو الثقافي" مكانه في الذات، وتأثيره في السلوك، ليبلغ مداه عندما نقوم بتقليد ثقافة الآخر، والتفكير على وفق أفكارها وأنماطها، ومن هنا يكون فعل الاختراق واضحًا وتأثيره كبيرًا، وهدفه بالغًا، بالسيطرة على الإرادة والقدرة، كما يصف حقيقة ذلك "ابن خلدون" بقوله:" إنما تبدأ الأمم بالهزيمة من داخلها عندما تشرع في تقليد

عَدُوِّها"، لذلك فإن عملية" التقليد" هي ما يسعى إليه"الغزو الثقافي" في مشروعه العام، وهي المرحلة المهمة في آليات "الاختراق" ليس في الجانب الثقافي وحسب، إنما في التصرف، والسلوك، والملْبس، والعادات، وأحيانًا في اللغة أيضًا.

لقد أثار "الغزو الثقافي" منذ زمن طويل- ولا زال- في الأوساط الثقافية والفكرية والاجتماعية جدلاً كبيرًا وتباينت الآراء واختلفت وجهات النظر حول قضيته الحساسة، بين فئات المجتمع الواحد؛ ففئة تراه خطرًا على خصوصية "الهوية" وتدعو إلى تشخيصه ومقاومته.. وإفشال آلياته في واقعنا الثقافي، وفئة أخرى لا تراه "غزوًا"، فتختار تسميات أخرى، وتهوِّن فئة أخرى من شأنه على أن الحديث عنه وعن مخاطره أُلعوبة أو وَهْم، بل إن فئة أخرى تدعو له سبيلاً للمثاقفة، وهؤلاء يهونون أيضًا من أمر المثاقفة، فلا يجدون فيها تأثير ثقافة غازية قاهرة في ثقافة مَغْزوَّة مقهورة، وإنما يعدون المثاقفة تلاقحًا معرفيًّا وحضاريًّا يعزز التواصل بين "تراثات" الإنسانية ويغنيها، ويوردون حُججًا لا نهاية لها عن العلاقات الثقافية بين الشعوب واستكمال شروط النهضة أو التقدم"[12].

إن مفهوم الغزو الثقافي واسع وشائك، ومتعدد الاتجاهات، والوسائل ومتداخل مع مفاهيم أخرى متصلة بعضها مع البعض الآخر، في آليات الاختراق لتحقيق غاياته وأهدافه في السيطرة على "العقول" والتأثير فيها لإحكام الهيمنة والتبعية الثقافية والإعلامية، وصولاً إلى خطره الكبير في "التنميط الثقافي" الذي يعني إنتاج نمط ثقافي واحد وفق إرادة المنتج المهيمن، ويكون ذلك عبر وسائل السيطرة المختلفة كالتقنية والمعلوماتية والاتصالات، ولاسيما استعمال الأقمار الصناعية. ولا شك أن أخطر مظاهر التنميط وسيلةً هو شيوع ثقافة الصورة بديلاً عن ثقافة الكلمة. وانتشار الكتاب الإلكتروني (CD-Rom) بديلاً للكتاب المطبوع، مما يضع جمهور الأطفال والناشئة أمام الاستبداد التقني، الذي يقلل الخيال والإبداع بعد ذلك ناهيك عن سرقة الوقت، وهدر الطاقة الجسمية، والمشاعر والأفكار، ووضع الجمهور في حالة عطالة ذهنية وثقافية أمام منتجات التنميط الثقافي وقوتها الهائلة[13].

فالتنميط الثقافي في أنموذجه ومنتجاته، وأشكاله، ووسائله الاتصالية يفرز العديد من المؤثرات على شخصية الطفل ومجسَّاته النفسية؛ مما يجعل الطفل كائنًا ضعيفًا أمام قوته، وسيطرته ولا يقوى على مقاومة هذه السيطرة التي تحكمها الحالة "التنميطية" في الوسائل

الاتصالية المتطورة، وأبرزها "التليفزيون" هذا الجهاز "الوسيلة الاتصالية " الساحرة، التي تعني في اتجاهاتها ومحاورها المختلفة وضع الطفل تحت سيطرتها، والاستسلام الكامل لنتاج قنواتها الفضائية المختلفة، التي تأتي برامجها أكثر إثارةً وتشويقًا للطفل، وأكثر توافقًا مع نوازعه الغرائزية كالعنف والعدوانية، وينتج عنها استجابة نفسية تشكل نواة المخيلة الجمعية لدى الأطفال، أي النواة التربوية الأولى لثقافتهم العامة؛ إذ كثيرًا ما يتبارون في الحديث عن مشاهداتهم، ويبدون إعجابهم بما رأوا على الشاشة الصغيرة [14].

وهذا الإعجاب بجانبه الآخر يمثل الاستجابة لما عرضته هذه البرامج والقبول بها، فتصبح هناك أُلفة موضوعية بين الطفل ومشاهد العنف في تلك البرامج.. تنعكس على وعي الطفل وسلوكه فيتطبع بها وتصبح شيئًا طبيعيًّا في حياته، وهذا التطبيع يتحول إلى محاكاة لما هو سائد في هذه البرامج وتقليدها .. تقليدًا طوعيًّا يضعف أمامه التوجيه والتحذير بعد تحول هذا التقليد إلى حالة لازمة في نفسية الطفل ، تتحكم بسلوكه وميوله؛ إذ إن الأطفال عادة يميلون إلى تقليد أبطالهم المفضلين، والتشبه بهم، فهم يبحثون عن المثال في شخصية البطل التليفزيوني، حتى وإن كان هذا البطل صورة من الكارتون.. فالطفل يفتش عن بطله في أي مكان، في البيت وفي المدرسة وفي المجتمع وفي التليفزيون، وحيثما يجده يقلده. والبحث عن البطل حالة طبيعية لأنها جزء من تكوين الشخصية الطفولية ونضجها[15]).

ومن هنا تكمن خطورة التقليد كما يصفها الدكتور منصور عيد، ويذهب إلى أن "الطفل يتماهى بهذا البطل حتى وإن كان مجرمًا، خصوصًا إذا تميز بذكائه وطرق احتياله، والمجرمون المقدمون على الشاشة يظهرون بالقوة والذكاء والاحتيال، وهذه كلها مغريات للطفل لكي يقلدها"[16] بل ويمارسها..

إن هذا الاستنتاج، لا يعني التعميم، وتأثر جميع الأطفال، الواقعين تحت تأثير مشاهداتهم لهذه البرامج، فهناك أطفال يتحصنون خلف تربيتهم الثقافية وتوجيههم السليم الذي مكّنهم من رفض ما هو غير متكيف مع طبيعتهم، وعوالمهم واتجاهاتهم، وبالتالي فهم لم ينساقوا وراء التقليد والقبول بما هو حاصل في هذه البرامج وقد بقيت نوازعهم الغرائزية، منضبطة- نوعًا ما – مع ما هو مؤثر في قدراتهم من المؤثرات الثقافية والتربوية القوية التي جعلتهم في مستوى جيد من التمييز بين ما هو مناسب وما هو غير

مناسب، هنا أو هناك، مهما كانت درجة "الإثارة" في هذه البرامج؛ كونه – أي الطفل – لم يستسلم بشكل كلي إلى الشاشة الصغيرة واعتبارها الشاغل العام لوقته.

وبذلك تكمن أهمية "المؤثرات الثقافية" في "ثقافة الأطفال" و"التربية الخاصة" في مواجهة "الاختراق" وأساليبه الحديثة التي بدأت بالغزو الثقافي وأشكاله وأساليبه، ليتطور إلى شكل آخر أكثر خطورةً وسَعَةً ، ألا وهو "العولمة" التي تعمل– باختصار شديد – على محو الخصوصيات الثقافية للشعوب، واستبدال ثقافة "القطب الواحد" بها؛ لتتمكن من إحكام السيطرة الكاملة على العالم، واختراق ثقافاته وجعله تابعًا لها، مسيرًا بأوامرها، بعد أن هيأت لها التطورات التكنولوجية والوسائل الاتصالية الفضائية، وغيرها، المجال من أوسع جهاته للاختراق وتحقيق ما تهدف له، وما تريد أن تلعبه من أدوار في تغيير الخصوصيات الثقافية وتنميطها في نمط "العولمي"، وإذا كانت قد بدأت في بُعدها الاقتصادي، فإن الأبعاد الأخرى تُعد لاحقة، تمهيدًا لأن تلعب القوى التكنولوجية والتكتلات الاقتصادية، والشركات الثقافية والاتصالية أدوارًا أكبر في تشكيل مستقبل مختلف[17]. وربما في المستقبل القريب تأخذ "العولمة" مجالها الأوسع في النفوذ والسيطرة عبر آليات "الاختراق" الجديد لتطرح شكلاً آخر من أشكال هذا الاختراق، أو ما نعده شكل"العولمة" في مراحل تطورها المستقبلي، وصولاً إلى "عولمة" الثقافة، وتسييرها فوق "وَهَن" الخصوصيات الثقافية، و"هُويَّاتها" المتعددة، بعد عملها المتواصل على ترسيخ هذا "الوهن" في بنية "الخصوصيات المخترقة" وحصرها في إطار ضيق لتصبح أشبه بـــ"بركة ساكنة" لا يمكن لها أن تتحرك دون آليات "العولمة" ومحركاتها.

وإزاء ذلك، لا بد من العمل الجاد لوضع "استراتيجية" ثقافية، عربية، علمية، متطورة، تعمل بوسائل وتقنيات تواكب التطورات الحديثة، وتستثمر تكنولوجيا العلم الحديث لتحصين "الهوية الثقافية" وتقف بمواجهة الاختراق وأساليبه القديمة والحديثة، لكي لا يتمادى في تأثيراته وأخطاره، وعلى أقل تقدير، تُحجِّمه في مكامنه.

ولا يحصل هذا الأمر، دون الانتباه إلى أهمية الخصوصية ، ودورها الفاعل في "ثقافة الأطفال" والاهتمام بأساليب الكتابة للطفل ، ومفاهيم الخطاب الثقافي الموجه للطفل ، وجعله مؤثرًا وفاعلاً ، ولا يقل أهمية عن غيره من "الخطابات" الأجنبية. وخلق قاعدة علمية عربية لثقافة الأطفال، تلبي حاجات الطفل، وتُشبع نوازعه الغرائزية ، وتنمي

مُدركاته وخياله، وتجعله ميّالاً لثقافته الخاصة أكثر من ميله للثقافات الأخرى ووسائلها وقنواتها المغرية.

المراجــع

1- سليمان، حسين (1977): الأصول التربوية لبناء المفاهيم، دار المعارف، القاهرة، ص51.
2- الكعبي، فاضل عباس (1997): موجهات ثقافة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، مجلة الطفولة، العدد الثامن، بغداد.
3- الهيتي، هادي نعمان (1988): ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
4- الكعبي، فاضل عباس (1999): المداخل التربوية ومرتكزات التجانس المعرفي في ثقافة الأطفال ، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ص12.
5- الهيتي ، هادي نعمان ، المرجع السابق، ص79.
6- الكعبي، فاضل عباس (2001):العلم والخيال في أدب الأطفال، سلسلة الموسوعة الصغيرة، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ص113.
7- الهيتي، هادي نعمان، المرجع السابق، ص39.
8- الهيتي، هادي نعمان، المرجع السابق، 67.
9- الهيتي، هادي نعمان (2001): الهوية الثقافية للأطفال العرب إزاء ثقافة العولمة، مجلة الطفولة والتنمية، العدد 2، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.
10-حفني، قدري (2001): في تقديمه لملف مجلة الطفولة والتنمية، العدد 2، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.
11- الغريب، عبد الرحمن (2001): إشكالية الهوية بين الإعلام التلفزي والتنشئة الأسرية للطفل العربي، مجلة الطفولة والتنمية، العدد 2 ، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.
12- أبو هيف، عبد الله (2001): الغزو الثقافي ومخاطره على الهوية القومية في أدب الأطفال، بحث غير منشور، من بحوث المؤتمر العام الحادي والعشرين للاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب، بغداد 22-28 /2001/1.
13- أبو هيف، عبد الله، المرجع السابق، ص4.

14- عيد، منصور (2001): ثقافة الطفل العربي أمام تحديات تكنولوجيا السمعيات والبصريات، بحث غير منشور، من بحـــوث المؤتمر العام الحادي والعشرين للاتحاد العام للأدباء والكتاب العــرب ، بغــداد 22-2001/1/28 .

15- عيد ، منصور، المرجع السابق ، ص5.

16- عيد، منصور، المرجع السابق، ص6.

17- الهيتي، هادي نعمان، المرجع السابق.

شعر الأطفال العربي الشعبي
الفاعلية وعناصر التأسيس



أ.د.علي حداد(*)

مقدمة :

كان تحديد مفهوم (الأدب الشعبي) وما ينهض عليه عُرْضة للتباين في المواقف، بين من يراه أدب عاميتها المُتوارَث - بما يُسقط عنه أدب العامية الحديث - والاتجاه الثاني الذي يرى في الوسيلة الفنية (اللغوية) التي ينتج هذا الأدب بها سمته الأساس، الأمر الذي يجعل كل ما يأتي باللهجة العامية - طبقًا لهذا الرأي - منضويًا تحت مساحة الأدب الشعبي وفنونه، سواءً أكان شفاهيًّا أم مكتوبًا، وبغض النظر عن السمات المركزية التي تمحض ذلك الأدب هويته الشعبية. ويبقى هناك اتجاه ثالث يتجاوز في مفهومه للأدب الشعبي السمات الفنية، ومنها اللغة، فيراه شعبيًّا حين يفصح محتواه لا شكله عن ذلك[1].

وإذا أردنا مناقشة تلك الاتجاهات الثلاثة واتخاذ موقف منها، فلعلنا سنكون مع اتجاه رابع ينبني على تأمل أفكارها مارَّة الذِّكْر وتناول بعض قيمها وطرح بعضها الآخر. فالقول بأن الأدب الشعبي هو أدب عاميتها الموروث ربما لا يتوقف بموضوعية، فيحدد مساحة ذلك الأدب في عاميته ومدى الأهمية التي يمكن أن يتمتع بها ليثير مُتلقِّيه المعاصر أو دارسه، إذ ليس تداوله من قبَل بيئته وحده هو ما يمنحه سمة الأهمية، فتلك البيئة تتداول كل شيء من خلال ذلك النزوع الشعبي.

وربما كان في الرأي - الذي مثّل اتجاهًا ثانيًا - بعض الوجاهة، فقد يتحول الأدب المقُول أو المكتوب من قبَل شخص مَا يعرفه أهل مرحلته إلى مستوى الأدب الشعبي

* أستاذ الأدب الحديث ونقده - كلية اللغات - جامعة صنعاء - اليمن .

مع مرور الزمن، لما يتصف به من قيم جمالية وتعبيرية، ستكون سببًا في بقائه وتناسي منتجه الأول وعوامل إنتاجه .

وعبر منظور الأهمية والقيمة الذي نضعه مُنطلقًا لاحترام الذائقة الشعبية وما تنتجه وتنشغل به، وعلى مساحة اليقين التي ترى الإبداع – سواء أكان شعبيًا أم سواه– لا يتحقق وصفه كذلك إلا من خلال التماثل الخلاق بين موضوعته ومنافذ تشكُّله الجمالي، فإن الاتجاه الذي يفصل بينهما – وهو الاتجاه الثالث – لا نعتدُّ به كثيرًا. وبذا يكون الأدب الشعبي عندنا: **هو ذلك الجزء من تراث أمتنا القومي الممتد على مساحة وجود إنسان هذه الأرض ومنجزه القولي فيها، المستجيب لانشغالاته الواقعية والشعورية، والذي تتواشج فيه خصوصية التعبير باللهجة المتداولة في البيئة مع المُقوِّمات الأساس التي تجعله أدبًا، والإعلان المخبر عن ذلك كله بمستوى فني، جالب لرغبة القراءة والتأمل، عبر تمسكه بهُوِيَّة وجوده في الزمان والمكان وأساليب تعبيره عنها.** إنه أدب الفئات الأوسع من الشعب تلك التي وجدت فيه تَحسُّسًا لهمومها ومكابداتها، والمعتقد الذي تعايشه وتحيله – في أحايين كثيرة – إلى ممارسة يومية، فتبنته وأعلنته هويتها، وحصَّنتها من قيم تراث أمتها الأكبر، وصبت فيه مجمل الفاعليات الإنسانية التي تمارسها، بعيدًا عن الثقافة الرسمية وقوانينها واشتراطاتها، ليأتي مستوعبًا لكل ما ينشغل به الوعي الشعبي ويعايشه سلوكًا وذائقة وأداء في البيئة وسماتها، وما ينتج عنه من آداب وفنون وأساليب عمل وعادات وتقاليد.

ومن منطلق التواشُج بين الفكرة وجمالياتها التي تتجلى مثيرة من خلالها – لغة وعاطفة وتشكلاً من تفاعل الواقع والخيال – سنذهب بعيدًا، لنرى في الشعر الشعبي الفاعلية المُثلَى التي تتجلى فيها النزعة الشعبية وتترسم عوالمها الفاتنة. فالشعر – طبقًا لرأي أحد الباحثين – مكررين ذلك بعده :" لعب دورًا كبيرًا في نقل هذه الموروثات الشفوية، لسهولة حفظه وتداوله في الألسن ولسهولة ترديده بألحان وأهازيج مختلفة، بخلاف النثر الذي تَمثَّل في رواية الأساطير والحكايات الشعبية والخرافات والخوارق فقط. وما عدا ذلك من مواضيع التراث الشعبي، فقد صيغت كلها بالشعر، حتى الرقص الشعبي منها، والألعاب الشعبية والنصائح. وفي استعمالات الطب الشعبي التي أُدرجت بالشعر في أشكاله المختلفة "[(2)].

إننا ننظر إلى الشعر الشعبي – بمختلف صياغاته التعبيرية – فنعدّه الصورة المتميزة والمثيرة للأدب الموصوف بالشعبية، من حيث حيويته، وغناه التعبيري والجمالي، والاكتمال المعبر عن عاطفة الإنسان في بيئته وقيمها ومستلزمات الانشداد إليها. وهو من أكثر فنون الأدب الشعبي مواجهة لعوادي الزمن التي يمكن لها أن تنال من الذاكرة فتمحو ما تكتنزه، أو تعرضه – في أهون الظروف – إلى التبدل والتحوير والانتحال [3] . هذا كله إلى جانب اندساسه المثير في مختلف أنواع الأدب الشعبي التي تأتي في النثر، فمعظم – إن لم نقل كل – الحكايات والخرافات والأمثال والمواعظ لا تكاد ترد من دون أن يكون للشعر حصته فيها.

شعر الأطفال ... المكانة والفاعلية

يأخذ الشعر الخاص بالأطفال حصة بارزة في أدبهم الشعبي. بل لعله الأحق بأن يوصف منتسبًا إليهم، ومشيرًا إلى تلك العوالم الجمالية المفعمة بطاقاتهم الحركية والصوتية والفكرية: "وحاجاتهم للعب والنشاط وإمكاناتهم البسيطة في الإبداع والتفكير الحر والارتجال"[4]. إن مقايسة بين تمثُّل الشعر للخصوصية الطفلية وسواه من أنواع الأدب الشعبي المماثل بانتسابه إلى تلك الخصوصية– الحكاية مثلاً– ستقدم يقين هذه الدعوة التي نقول بها. فالحكاية الشعبية – وإن ذهبت إلى عالم الطفولة وخاطبته – فإن الغالب عليها أنها تقدم نفسها من خلال صوت الراوي الكبير – الأب أو الأم أو سواهما – وطريقته في الأداء والتعبير، وبما يجعلها إنتاجًا يأتي إلى الطفولة من خارجها، على العكس من الشعر الذي يصبح الطفل منتجه وصوته وفاعليته الأدائية والحركية.

وينبني على ذلك أن الطفل وهو يواجه الحكاية الشعبية ويتلقاها فإنه يبقى فيها مستمعًا، بما يجعله ممارسًا لنوع من اللعب يوصف بأنه (لعب سلبي) لا تشارك فيه من حواس الطفل سوى حاسة السمع في حين يتلقى الطفل الشعر بأكثر من حاسة، حيث يكون فيه المؤدي والممارس والذي تندس خصوصياته الصوتية والجسدية مؤثرة فيه، بما يجعله في مستوى (اللعب الإيجابي) عنده، وتلك ميزة تُحسب للشعر وتُعلي من قيمته.

ويقع تلقي الطفل للحكاية الشعبية في فضاء زماني ومكاني محدد، إذ يتطلب

استقراره في المكان – البيت غالبًا – واستكانته لحدوده الجغرافية الضيقة، في حين يخرج به الشعر إلى فضاءات متسعة ومفتوحة، حيث الطبيعة والأفق الزماني الممتد على مساحة يومه وحركته، وما يتجه له وجوده مع الآخرين– وهم غالبًا أكثر من أولئك الذين يصغون معه لسماع الحكاية – من فاعليات صوتية وحركية لا حَدَّ لمساحتها.

وكما هي الحال عليه في أدب الكبار الشعبي، فإن الشعر المنتمي إلى إبداعية الأطفال يكاد يكون مُلتقى لكثير من الفنون والآداب الأخرى، حيث السرد بفنونه الحكائية والحوارية، وحيث الفاعلية التمثيلية بأدائيتها وجمالياتها في الحركة والمشاركة الجماعية، وحضور التشكيل الإيقاعي الذي يستدعي نشاطًا حركيًّا مختلفًا. والانفتاح على عوالم الطبيعة وتكويناتها وما فيها من مظاهر ومخلوقات، غالبًا ما يتم استثمار هيئتها وصوتها، في أدائية النص الشعري وتردُّده الصوتي والحركي.

تقودنا هذه الخصوصية في إنتاج شعر الأطفال وانضوائه الكلي – في حدود مقدراتهم اللغوية وانشغالاتهم الذهنية والحركية – إلى البحث عن الدافعية الأساس التي صدر منها وحقق بها وجوده المتفرد.

إن مصدرية هذا الشعر منتمية – في الغالب عليها – إلى الطفولة وأحاسيسها، لا يكاد يشاركها في إطلاقه الآخرون، فكيف تسنى لهذه البراعم الغَضَّة أن تميز وجودها الإنساني في جهد إبداعي مُنتمٍ إليها وحدها ؟

إن ما نركن إليه يقيننا يذهب بنا إلى التصورات الآتية:

- لا جدال على انتماء الطفل إلى بيئته في أبعادها الطبيعية والاجتماعية بما يمنحه أفقًا – مهما كانت حدوده – لتحسُّس وجوده في تلك البيئة وتعلقه بكل الذي حوله، ورغبته في التعبير عن ذلك بحدود المقدرة اللغوية التي يتوفَّر عليها.
- وربما سبق ذلك نزوع غريزي، يُولَد مع الطفل وتتسع مؤثراته في مراحل عمره اللاحقة، إلى حيث التعبير المموسق عن أحاسيسه ومشاعره، ورغبته في احتواء ما تقع عليه حواسه، بصور لها طاقتها التخيلية والإيقاعية التي تتسع لحيوية الطفولة ومقدرتها.
- يعيش الطفل في تماس دائم ودائب مع عالم الكبار من حوله ويسمعهم يطلقون

كلامًا له خصوصياته، يصفونه بكونه شعرًا. فتنتابه الرغبة في مجاراتهم والتفوّه بمثل هذا الذي ينشغلون به من القول، ولكن بما يكون حصة له منه.

- يشترك مع الأطفال الآخرين في لعبه وحركته وتمثّلاته الصوتية، ويغيّب وجوده الفردي في اتساع تعبيري يشملهم جميعًا، حين يأخذ سماته الإيقاعية وانتظامه الحركي في ألعابهم وترانيمهم المصاحبة له.
- بمؤازرة الطاقة الحركية التي تمتلئ بها أجساد الأطفال الغضة هناك طاقة صوتية لا يمكن إطفاء جذوتها أو ردعها، ولا بد لهيئة تعبيرية أو حركية أن تستوعبها وتعلن عنها. وهو الأمر الذي قاد الأطفال – بنزوع فيه كثير من اللاوعي – إلى تمثله في انتظام صوتي وحركي استوعبه شعرهم أكثر من أي نوع أدبي آخر.
- للطبيعة بمخلوقاتها ومظاهرها فاعلية إيقاعية يتحسسها من يصغي إليها جيدًا، وحاسة السمع المتوثبة للامتلاء عند الأطفال، تحاول أن تؤسس لتفاعلها الحيوي مع ذلك كله، من خلال تحسُّسه واستيعابه ومماثلته بأدائية صوتية لها حضورها المُجسِّد لتلك التعالقات المثيرة.

لسنا هنا بصدد استعادة الحديث عن مقومات الشعر الشعبي الأساس: **(الشفاهية، ومجهولية المؤلف، واللهجة، والإيقاع)**[5]، إلا بمقدار ما يتحقق لها من ترسُّم خاص في شعر الأطفال الشعبي الذي سيردفها بمقومات أخرى، تؤطره بالذي يميّزه في مساحة الأدب الشعبي متعددة الأجناس والأنواع. وهي وإن تلمست بعض حضورها في سوى شعر الأطفال؛ فإنها لن تكون بالفاعلية المؤثرة التي تحققت لها فيه.

تبدو **(الخصوصية اللغوية)** التي تصنع تخيّرها اللفظي والتعبيري هي أول ما تقع عليه عين المتأمل لشعر الأطفال الشعبي عبر حدود معجمية وأساليب تشكيل وصياغات تؤشر حصة الطفل في بيئته من المتداول اللهجي وأنماطه.

إن تفحُّص الطبيعة اللغوية التي يعايشها الأطفال في مجتمعهم وطرائق أدائها هي التي توصلنا إلى قراءة موضوعية لكثير من الممارسات التعبيرية التي ينشغلون بها وينشدُّون نحوها في بيئتهم، وعبر حدود مراحلهم العمرية واحتياجاتها، وهو ما يعكس قيمة جليَّة في شعر الأطفال الشعبي، حيث التحسس الطيِّع لما يمكن للغة أن تحققه. لا

بحدود المدرك العقلي وفاعليته بل من خلال الاستثارة الشعورية، والامتثال التعبيري لعوامل متعددة، تصب كلها في رغبة الإفصاح عن ذلك المندس في مشاعر الأطفال واستجاباتهم لمؤثرات المحيط الخارجي، وما تجيد الذاكرة استعادته، والصوت ترديده.

لعل أول ما يقع للمتأمل في المستوى اللغوي الذي يقدمه شعر الأطفال الشعبي هو تحركه على وفق مراحل طفولتهم وتمثله لها، فيما ينهض به من تمثلات لغوية يقيمونه عليها، ويتمسكون بها أنساقًا من الأداء الخاص بهم [6] .

إن أول ما يتحقق للطفل – عند ولادته – من صلة مع محيطه الإنساني هي تلك الدفقة الصوتية التي يخبر عنها صراخه – الذي سيعده المحيطون به دليل تحسسه لوجوده في هذا العالم.

ومن خلال هذا الوجود للطفل رضيعًا تتشكّل سمات المرحلة اللغوية الأولى **(مرحلة المناغاة)**، والتي سيكون فيها متلقيًا لما يُقدم له من إسهامات تأخذ طابعًا صوتيًا أكثر من أية سمة أخرى.

وفي هذه المرحلة يكون المرتكز الأساسي لتشكيل الممارسات اللغوية منوطًا بالأم وما يحمله وجودها مع طفلها من تأسيس حيوي لفاعليات صوتية وحركية ينشد إليها الطفل وتصبح جزءًا من احتياجاته الإنسانية، وهو ما أدركته الأم – في البيئة الشعبية– فأحالته إلى ترانيم وأغانٍ ومصوّتات تعبيرية وأنساق من التشكل اللفظي الذي حمل معجميته الأدائية الخاصة، لتتساوق فيه الفاعلية الصوتية والمكابدة الشعورية المشتركة بينهما.

ولن تكون المرحلة الثانية **(مرحلة التلقّي والتلفُّظ)** في حركية التشكيل اللغوي عند الطفل بمنأى عن دور الأم الذي سيكون مُهمًّا، مع ما سيُضاف إليه من عطاء أفراد العائلة الآخرين – الأب والإخوة والأقرباء – الذين يجد الطفل في ما يرددونه أمامه ويترنمون به ما يمد حصيلته اللغوية بإضافات تثير مقدرته على الترديد والاستعادة والتذكُر، وإن بدا ذلك بخصوصية خاصة له.

. وهذه المرحلة مهمة في تأسيس شخصية الطفل اللغوية عبر مدركات متسعة يعايشها، يكون الجانب التعبيري عن المحسوسات ومسمياتها الأقرب إلى الاندساس في

معجميته الآخذة بالاتساع، وهي تتلمس ترديد المسميات والمفـردات المتنـاثرة حـول الطفل في بيئته لموجودات حيوانية وطبيعية وأسماء أشخاص ومتداولات حياتية يومية.

وهكذا سيصبح الطفل في محيط لغوي أكبر مما كان له في مرحلته الأولى، بمـا يمنحه مددًا متواصلاً من الإضافات التعبيرية المتدرجة مع مقدرة الاستعادة والاستجابة المتحسسة لقيَمها الصوتية، ليتحرك، وجوده بين قُطْبَي (التلقي) لما يتردد أمامـه مـن ترانيم وأغانٍ وأشكال تعبيرية، و(التلفظ) المستعيد لها، وبطرائق أداء تؤشـر المقـدرة الذهنية والحركية التي توفّر وجوده الاجتماعي والتعبيري عليها.

تطرح إحدى الباحثات المهتمات بدراسة الطفولة السؤال الآتـي: متـى يـصبح الأطفال قادرين على صنع أشعارهم بأنفسهم ؟ [7].

وتبادر بالإجابة: "عندما تنمو قدراتهم اللغوية وتصبح ممكنة النطـق والمحاكـاة، وترديد الكلمات والغناء بها" [8] .

وفي قناعتنا، فإن ذلك لا يتم عند الأطفال إلا في الفترة التـي ستـشهد تخطّـيهم المرحلة الثانية، ودخولهم الثالثة **(مرحلة النضج اللغوي)** الممتدة على مساحة الـسنوات المتبقية من الطفولة، والتي تمتاز بأن الطفل فيها قد أتقن خـصائص لغتـه المحليـة. ونهضت المدركات العقلية بفاعليتها في تشكيل اللغة عنده، حيث يتسع قاموسه اللفظي، وتزداد إمكاناته في استخدام أساليب الكلام المختلفة، والتميـز بخـصائص تلفُّـظ وأداء لغوي وصوتي عن سواه من الأطفال. وقد تظهر في هذه المرحلة الفروق في القـدرات اللغوية بين الذكور والإناث، كما تأخذ المُعْجميَّة وصيغ الأداء تمايزهـا بـين البيئـات المختلفة – بين المدينة والقرية غالبًا– ويصبح الطفل متمكنًا على نحـو واضـح مـن خصائص النطق المتميز بلهجته وأساليبها.

وتعكس هذه المرحلة أبرز قيَمها في المُنْجَز الأدبي – الشعري خاصة – حيث إن معظم ما ينتجه الأطفال من نماذج شعرية جديرة بالاهتمام هو المتحقق لهم فـي هـذه المرحلة العمرية .

إن تمثلات مثيرة في النطق وأساليب الأداء التعبيري هي ما يمارسه الطفل فـي شعره الشعبي ويعبر من خلاله عن حيوية تحسسه الصوتي والسمعي، والتـأثير الـذي

ينطبع على ذاكرته البيضاء المستعدة لتلقي ما يتردد حوله، وما يستثير قدرتها على التعبير والانشغال والممارسة الإبداعية المتمثلة لوجوده بكل مقوماته واحتياجاته.

يحقق **(الإيقاع)** حضوره الفاعل في بناء شخصية الطفل والمقومات التعبيرية والسلوكية التي تنهض بها: "فهو أكثر استجابة له وتمثلاً لقيمه في جوانب مختلفة من ممارساته. ولعل وراء ذلك حاجته إلى إشباع الجانب الحركي في جسمه المفعم بالنشاط والحيوية. فضلاً عن ضعف عنصر اللغة – لا سيما في المراحل الأولى من طفولته – وعدم قدرته على توظيفها في المجالات التعبيرية التي يتحرك وجوده فيها، بسبب البناء الذهني الذي لم يكتمل لديه بعد" (9).

تتمثل السمة الإيقاعية في شعر الأطفال الشعبي من خلال بُعْدين مهمين، أحدهما: الموسيقى الشعرية الشعبية بأوزانها وتشكيلاتها الخاصة التي تختلف – في الغالب عليها – عن الأوزان المستخدمة في الشعر العربي الفصيح. أما البعد الآخر فيتمثل بذلك الالتقاء الحميم بين الشعر والغناء الذي استقر – في الوجدان الشعبي وذوقه– على كونه الصيغة المعتمدة لتقديم الشعر وتداوله.

لقد تأسس شعر الأطفال على مساحات من الأداء الإيقاعي ذات الصياغات الخاصة، بما لها من تشكيلات وزنية وتقفية، يتم الحرص على الاستعانة بتردُّداتها والقيم الصوتية الممتلئة بها، وهو ما يمكن العودة به إلى جملة من المؤثرات، لعل أولها الطابع الشفاهي وما يقتضيه من طاقة صوتية يتم استثمارها بحدود معلنة من التمثل الإيقاعي الذي لا بد من المحافظة على فاعليته.

كما تبسط اللهجة المحلية منافذها التعبيرية، التي تبرز في حرص واضح – ربما أخذ بُعْدًا غريزيًا – عند المتكلمين بها على استثمار طاقة الترنم الصوتي بحدود مثيرة، ولا سيما حين تصبح تلك اللهجة نسقًا من الصياغات الشعرية.

وتترك البيئة المحلية تأثيراتها من خلال الممارسات اليومية في العمل وطرائق التعبير السلوكي والثقافي التي ينتهجها الكبار في تلك البيئة، ويسعى الأطفال إلى تقليدهم فيها.

وللطبيعة – ظواهر ومخلوقات – المؤثرات الصوتية التي تدسها في التأمل الإيقاعي الذي يتحسسه الطفل ويتأثر بقيمه، ويسعى إلى استثماره في أثناء فاعلياته التعبيرية ونصوصه.

وتمنح الهيمنة الجماعية الطفل قيمًا متواترة التأثير في أدائيته الصوتية والحركية، فتدعمها بطاقة من الاتساع الإيقاعي المثير.

ويقدم لنا **(الشعر والغناء)** مثالاً خصيبًا لتماهيهما الأدائـي في شـعر الأطفـال الشعبي، إذ ترانيم الأطفال وأغانيهم وألعابهم ما هي إلا نتاج الفاعلية الـشعرية وهـي مندمجة بأدائية تعبيرية غنائية.

ويتمثل ارتباط الكلمة الشعرية بالغناء في المرحلة الأولى من حياة الطفـل ممـا أطلق عليه (أغاني ترقيص الأطفال) التي تقوم الأم عادة بتقديمها لطفلها: "ويتميز هـذا الضرب من الغناء بأنه أشكال بسيطة، أو مقطوعات قصيرة، نشأت من مجرد التـرنُّم اللحني أو الدَّندنة، فكانت – وبخاصة ما اتصل منها بأغاني المهد– همهمـات هادئـة تسير وفق نغمة رتيبة، يصحبها غالبًا تحريك الطفل أو بعض أجزاء جسمه"[10].

وستأخذ المقدرة الإيقاعية مآلاتها من التطور في المراحل اللاحقة من حياة الطفل، بتساوق خلّاق عنده بين فاعلية الكلمة ونسق الجملة، والقيم الغنائية ذات البعد الإيقـاعي الذي يستجيب لإمكاناته في التمثل والتداول التعبيري، حتى ليمكن القـول: "إن الطفـل كثيرًا ما يتعلق بالنص الذي يحتوي على إيقاعات راقصة متكررة، فالجملـة الإيقاعيـة التي تقابل جملة تماثلها تقريبًا في الحروف تصبح أعلق بذهن الطفل وأكثر التـصاقًا ؛ لأنه يغنيها، ويرقص عليها أحيانًا، ويحفظها بيُسْر وسهولة"[11].

وتثير تلك الأدائية الغنائية المصاحبة لشعر الأطفال الشعبي الانتباه إلـى اعتمـاد المقدرة الصوتية وحدها وسيلة للأداء الشعري، من دون أية اسـتعانة بآلـة موسـيقية مصاحبة – كما هي الحال في كثير من الشعر المُغنَّى لدى الكبار– إذ يبدو الطفل وهو يؤدي شعره : "مستخدمًا أبسط آلة مناسبة لها، ألا وهي حنجرته بإمكاناتها المتواضـعة المحدودة. وهذا يعني أن الطابَع الصوتي هو البارز في كل هذه الأغاني. وليس هنـاك من طابع آلي مصاحب له" [12] .

يُنظر إلى **(الخيال)** على أنه "نوع من التصوير الذي يمارسه الإنسان، بما يتيح له تشكيل عالم من المواقف والصور على نحو مبتكر، أو من خلال إعادة تشكيل مدركاته بصيغ لم يسبق له إدراكها حسيًا"[13]. وتُسمى عملية التصوير الذهني التي تنتج الخيـال

بـ (التخييل)، وهي المقدرة على "تأليف صور ذهنية تحاكي ظواهر مختلفة. ولكنها في الوقت نفسه لا تعبر عن ظاهرة حقيقية"[14].

كما هي الحال في المقومات التي تنهض بالآداب المتجهة إلى الطفل – ومنه الشعر الشعبي – فإن توصيفًا مرحليًا لفاعلية الخيال هو ما يجب الاحتكام إليه، والبحث عن سماته، والحدود التعبيرية التي يتمثلها[15]. ومن هنا، فقد وجدنا الدراسات التربوية والنفسية المهتمة بالطفولة تضع للخيال مراحل متلاحقة، تبدأ حدودها في سن هي غير التي كانت للغة أو للإيقاع، حيث كان الانشغال بهما منذ ولادة الطفل– وربما قبلها– في حين لا يمكن قول ذلك عن الإيقاع الذي لا يُعلن عن تأسيسه إلا بعد السنة الثالثة من عمر الطفل تقريبًا، حين تأخذ المدركات الشعورية والذهنية لديه في أداء دورها – وإن على نحو ضعيف وبسيط – في تمييز الأشياء والظواهر والأفعال، والتعامل السلوكي والانفعالي معها. بما تنتج فيه ومعه ممارسة مستويات من الخيال التعبيري.

يستجيب مفهوم الخيال في الشعر الشعبي الخاص بالأطفال إلى مؤثرات بعدين أساسين فيه، هما : الطفولة، بمراحلها وسماتها في كل منها. فإذا كان الخيال عند الطفل – في المرحلة الأولى من حياته – تعبيرًا عن ممارسات حركية وكلامية لها أنماط تعبيرية محددة، فإن المراحل اللاحقة – وما ينتج فيها من تعبيرية جمالية – ستصبح نوعًا من (**الخيال الابتكاري**) الذي يلتقي به مع سواه من الأطفال ويشاركهم فيه، وهو ما استوعبه شعر الأطفال الشعبي وقدم له مساحات خصيبة من التعبير.

أما البُعد الآخر المؤثر في ذلك الشعر، فيتمثل فيما يُحتكم إليه من تصوُّرات وأخيلة واعتقادات في البيئة الشعبية، تطرح مؤثراتها في التأمل والانشداد اللذين يتطلع الطفل من خلالهما إلى حيث يصنع انتماءه ويؤسس لروابط وجوده في بيئته. وما تنهض عليه الفاعلية التعبيرية عنده.

يُعرف (**اللعب**) بأنه "نشاط يقوم به البشر، وكذلك كثير من المخلوقات الأخرى، بصورة فردية أو جماعية لغرض الاستمتاع"[16]. وهو عند الكبار، كما هو عند الأطفال، يوصف بأنه (إيجابي) حين يكون الفرد مساهمًا فاعلاً فيه، أو (سلبي) حين يكون متلقيًا له.

ولكنه يخرج عند الأطفال من غاية التسلية وحدها ليندس في العملية البنائية

لشخصية الطفل ومجال تنمية قدراته العقلية والحركية وعلاقاته الاجتماعية [17]. وهو ما يؤكد أهمية اللعب للطفل، عبر سلسلة من التأثيرات الإيجابية التي يقدمها له: "تبدأ بالمتعة والتسلية، بوصفها القيمة المباشرة الأولى المتحققة، مرورًا بالقيم الحركية التي تستوعب نشاطه وطاقاته الجسدية، ثم القيم الاجتماعية التي تفرض حضورها حين يشارك الطفل الآخرين في اللعب، وانتهاء عند القيَم المعرفية والثقافية التي يُتخذ اللعب وسيلة لتعميق صورتها في وعي الطفل[18].

وتوفر البيئة الشعبية للطفل آفاقًا واسعة من حرية الحركة والتفاعل والتعبير ليصنع فيها ألعابه، حتى ليصبح اللعب عنده : "ميدان تعبيره اللغوي والحركي ومسرح خيالاته، وهو الفرصة القيِّمة التي يتصل فيها بما حوله، وهو المعمل الذي يختبر فيه قوته وقوة غيره، وعن طريقه ينمو حسيًّا وذهنيًّا واجتماعيًّا كما يعدل في سلوكه وتفكيره [19].

يأخذ الشعر الشعبي الخاص بالأطفال في تلك البيئة أهمية متميزة ليصبح نوعًا من أنواع اللعب يقوم على قواعد لغوية وحركية خاصة، يتم استثمارها لإشباع حاجات كثيرة لدى الأطفال.

ويستجيب التعبير الشعري المصاحب للألعاب الشعبية إلى مراحل عمر الطفل وحركية نموه، فإذا كان الطفل في مرحلة الرضاعة لا يمارس في اللعب إلا ما يمكن تأشيره في حدود بسيطة – من خلال أغاني الترقيص والمداعبة والتحريك التي تقدمها له الأم غالبًا – فإن ما ستشهده السنوات اللاحقة لهذه المرحلة هو الانشغال بما يمكن تسميته بـ **(اللعب العشوائي)**، سواء وهو يبدأ بالزحف على الأرض، أم حين يبدأ المشي. وسوف تنمو قدراته الصوتية على نحو متدرج، وبما يضعه بعد سنوات، قد تصل إلى السنة السادسة، على الأعتاب الحقيقية التي يأخذ اللعب فيها مساحته البارزة، ويتأطر بخصوصياته الأدائية والحركية والتفاعلات التي يتواصل الطفل من خلالها مع محيطه الاجتماعي وتشكُلاته المتعددة، ليضع تصوراته عنها ومواقفه منها على هيئة ألعاب وفاعليات حركية وأدائية مختلفة[20].

يمكن للمتأمل في نماذج في الشعر الشعبي الذي أنتجته مُخيِّلة الطفل وقدراته التعبيرية أن يؤشر فاعلية عاملين أساسين فيما استقر لهذا الشعر من تشكيلات

موضوعية حددت له مسارات الانشغال التعبيري التي توفَّر عليها، أولهما: **الخصوصية العمرية** المرتسمة في حدود مرحلية، وما تستدعيه من موضوعات خاصة بها، والآخر: **البيئة** التي يعيش الطفل فيها وما تَحدَّد لها من آفاق الوجود الإنساني وقيمه.

لقد أسس العامل الأول حدود فاعليته من خلال التأطير المرحلي الذي تمثلته الانشغالات التعبيرية واستجابت لحدوده، فجاءت المرحلة الأولى ذات صلة وشيجة بما يتماهى فيه وجود الطفل بوجود أمه، وما يشغلها من آفاق تعبيرية.

هكذا ستردد الأم ترانيمها فرحة بوليدها الذَّكر، كالذي تقوله الأم العراقية :

يوم كالولي غــلام

شد حيل أمه وكام [21]

وترده الأم اللبنانية :

لما قالــوا جــا ولــــد	**إنشد ظهــري وانسند**
وجابولي بيض مقشــر	**وقلت عايم بالزبــــد** [22]

ومثلهما ما تفعله الأم اليمنية :

شاحمده رب القــدره

جاني طويــل الإزره

يرمي عدن من جبله[23]

أما حين يكون بنتًا، فإن الأم اليمنية ستردد :

شاحمد ربي وأزيد

جالي قمر ليلة عيد

أناسب بها كمن جيد

يربط حصانه بالكدمه

ويدخل يصيح يا عمَّه [24]

ومثلها تقول الأم الأردنية :

هناها يا هناها

والباشا يتمناها

يا باشا ربط خيلك

لما تخمر جناها (25)

أما الأم العراقية، فتترنَّم بقولها :

عندي بنيه من بنات الباشا

العين سوده والحواجب ماشه (26)

وحين تريد الأم لطفلها النوم، فهي تفعل ذلك على هدهدة من شجيٍّ ترانيمها :

نام .... نام

أذبحلك جوزين حمام (27)

وإذ تنتظر مع طفلها، عودة الأب إلى بيته، فإن الأم اليمنية ستغني لطفلها:

أبي جاء أبي جــاء

إدي الحبحب والدباء

أبي جــاء أبي جاء

إدي الشــركه

وإدي المــاء (28)

وعندما يبدأ الطفل أولى خطواته تردد الأم اللبنانية فرحة :

دادي شطا بطــا

دادي دعست قطا

دادي يقرين الفول

دادي يسلَم ها الطول(29)

وكذلك تفعل الأم اليمنية :

داده وأربــع

إين السنه يجزع

الله معه لا يمرع (30)

ومثل هذه الترنيمة تردد الأم العراقية:

تأتي تواتي

حد المشيه تواتي

بعد عمي وخالاتي [31] .

وتشهد المرحلة اللاحقة أن يعايش الطفل تفتُّح تلقِّيه عبر حاستَي السمع والبصر، وما تضعانه في مقدرته الصوتية من فاعلية للتقليد والاستعادة لما يواجهه ويقدر على تمثُّله من مسموعات بيئته. وستكون المساحة الباقية من عمر الطفل، التي ربما وُضعت في أكثر من مرحلة بحسب وجهة النظر التربوية وما يستدعيها من اهتمامات، هي التي تشهد الإنجاز التعبيري الناضج الذي ينتسب إلى الطفولة ويعلن عن هُويَّتها.

وفي حدود العامل الآخر، البيئي، فإن جملة مواصفات هي تلك التي يمكن تلمُّسها وتأشير منافذها التعبيرية في شعر الأطفال الشعبي عبر مُحدِّدات التواصل بين الطفل- بوصفه ذاتًا إنسانية تستجيب لما حولها - والمحيط الخارجي، بكل مظاهره وسماته وطبيعة الفعل الإنساني فيه بمواصفاته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومُنجَزه المعرفي والاعتقادي والقيمي.

ومع الأم وبعدها - وفي سنوات لاحقة من عمر الطفل - سيخرج بمساحة ذائقته وما يؤسس لشخصيته التعبيرية إلى حيث الآخرون من أفراد العائلة ومن الأقرباء الذين يتلمَّس من خلال سماعه لهم، ما يستقر في وجدانه وذاكرته مآلات تعبيرية، سوف يستعيدها، وفي المراحل التي يصنع فيها كينونة تعبير شعري خاصة به.

وسوف يعكس بعضها استئناس الطفل بعالم الحيوان- ولاسيما الحيوانات الأليفة - وانفتاح أفق الرؤية عنده إلى حيث يرتاد مساحات تعبيرية تمتزج فيها المعاينة الواقعية بتلك التي يمدها الخيال بجانب من تحسُّسه التعبيري، ليذهب في تعاطفه معها إلى ما يمكن عدّه نوعًا من (الأنْسَنة) لها وإضفاء حالة من التماهي وإياها، لتأتي في نصه الشعري على هيئة يمتزج فيها الحيواني بالإنساني، كالذي يردده الطفل العراقي:

آني طير أخضر

أمشي واتمخطر

أمي ذبحتني

أبويه أكلني

أختي العزيزه

لمت إعظامي

بكيس الحرامي [32]

وتختلف ترانيم الطفل وطريقة أدائها حين يكون الحيوان الذي يُذكر فيهـا مـن غير الحيوانات الأليفة ؛ حيث يردد الأطفال المصريون النص الآتي :

دق دق دق

من في الباب ؟

أنا الثعبان

عاوز أيه ؟

عاوز بيضه

بيضه ليه ؟

عاوز آكلها

لونها أيه ؟

لونها أبيض [33]

ويلعب الأطفال العراقيون مرددين:

الذئب : أنا الذيب واكلهم

الأم : أنا الأم واحميهم

الذئب : أنطوني عروسي

الأم : ما أنطيكياها

الذئب : حكي فلوس

الأم :ما أنطيكياها [34]

ولعل أشهر تلك الألعاب وأكثرها ترددًا عند الأطفال العرب على مختلف بيئاتهم هـي تلك اللعبة التي يرددون فيها عبارة :

الثعلب فات فات

في نيله

سبع لفّات [35]

وتأخذ نصوص (اللازمة الموسيقية) حيزًا كبيرًا بين النصوص التي يرددها الأطفال في بيئتهم الشعبية .

وما نقصده باللازمة : تلك الأصوات والألفاظ والمفردات التي تأتي في أول النص الشعري ممثلة بالصداح الصوتي، ومُكرَّرةً بطريقة أدائية خاصة، من مثل :

- **الإيادوه .... الإيادوه**
- **تحليلتي .... تحليله**
- **حجنجلي بجنجلي**
- **سكر مكر ... لالا**
- **شطح ... شطح لبانه**
- **شوط ...شوط**

والغالب على تلك اللوازم الإيقاعية أنها غير ذات معنى، مما يجعل وظيفتها موسيقية أكثر من أي شيء آخر، فهي تأتي :"لتنظيم الإحساس بإيقاع معين" [26]. من دون أن يمنع ذلك مجيئها أحيانًا بمعنى محدد، سواء أكان بتكرار كلمة محدَّدة:

- **درهانه ... زيطي .. زيطي** [37]
- **تغريبتي .... تغريبه**
- **حبه .. حبه ... شوكه**

أم تكرار صوت لطائر :

ككوك .... ككوك

صحين الطيور

قبل فجر السحور

أم بتوليد الكلمة من أصوات سابقة لها تحتوي حروفها :

- **طم طم طماطس**
- **طاق طاق طاقيه**

أو أن تكون صوت هَدْهَدة الأم وهي تهمس لطفلها كي تنيمه :

لوه ..... يا لوه

يا نوم جيله

ملأ عيونه

أسكه دونه [38] **.**

وتتسع مساحة تعبيريته الشعرية عند الطفل لتكتنف كثيرًا من مظاهر الطبيعة التي يتحسس وجوده فيها، وفي تكويناتها التي ينظر إليها بالانشداد الشعوري ذاته المتـداول في الوجود الاجتماعي الذي هو فيه، فيقوم بأنْسَنَتِها، ويسعى إلى احتوائها فـي نـصه الشعري الذي سنجده فيه : "يميل إلى تحطيم كل رتيب، علامة على استغرابه لمـألوف الكبار، فينتقل في هذه المرحلة إلى الإحساس بالخارج. وأول ما يجذبـه إليـه سـقوط الأمطار وانتشار الأضواء، وزحام الناس والحيوان. وهنا يشتد انتباهه إلى ما فيه مـن قوّى نامية وقوّى غازية، فيحاول اصطياد كل طائر، والقبض على كل متحـرك. لأن شهوة اللمس تنامت بعد شهوة البصر ومعها، وبعد أن يألف العاديات من مرئيات الحي وأهله، يرمي بعينيه إلى الفوق، بتأثير لمحات البرق، فيقلِّـب نظـره فـي الـسحاب والنجوم"[39]، ويوجه حديثه إلى الشمس والقمر والمطر والشجر. هكـذا يفعـل الطفـل اليمني فيردد مخاطبًا القمر:

يا قمر قميره

يا سراج الليله

سربنا سرب الحمام

والحمام طياره

يا قمر ضوي لي

أما الطفل المصري، فيخاطب المطر:

يا نطره رخي رخي

لى قرعه بنت أختي

بنت أختي قرعه قرعه

خدها الديب وطلع يرعه

قرقشها تحت الترعه [40].

ويخاطب الطفل العراقي الشمس بقوله:

طلعت الشميسه

على قبر عيشه

عيشه بنت الباشه

تلعب بالخرخاشه [41].

ومثلها ستأتي بعض الترانيم في ألعاب البنات بصيغة خطاب تكتنفه حالة من التماهي بين البنت وسواها من موجودات الطبيعة:

فتحي يا ورده

غمضي يا ورده [42].

***

برتقاله .... برتقاله

يا بنت الملوكي

جاءوا يخطبوكي

من أمك وأبوكي.

وحين يخرج من دهشته بتلك المحسوسات ويدلف إلى ما يجده في واقعه الاجتماعي من مواضعات دينية وأخلاقية وقيم اعتقادية، فإن ممارسة ذهنية من نوع خاص هي تلك التي يصنع نصه الشعري فيها، معبرة عن ذلك التمثل القيمي الذي سيبدو واضحًا فيه النأي عن الصيغ الوعظية والتعليمية المباشرة، ومحاولة صنع الموضوعة المعبرة في حدود من الاستجابة الشعورية التي تمد صلتها إلى حيث تصبح القيمة الدينية أو الأخلاقية وجودًا مشخصًا يمكن محاورته والحديث إليه وإضفاء سمات تعبيرية خاصة عليه، كالذي يمكن أن تجده في النصوص الرمضانية، التي يرددها الأطفال من مثل :

ماجينه يا ماجينه

حلي الجيس وانطينه

تنطونه لو ننطيكم

بيت مكه نوديكم [43] .

أو في تلك التي تحمل خطابها الديني المحدد، كالذي يردده الأطفال العراقيون عند قدوم العيد:

باجر عيد ونعيّد

ونخرب بيت أبو سعيّد

وسعيّد كرابتنه

نذبحله دجاجتنه [44].

ومثلها تأتي ترنيمة الأطفال الأردنيين:

بكره العيد ونعيّد

وندبح بقرة سعيّد

وسعيد معنده بقره

ندبح بنته ها الشقره [45] .

في حين يردد الطفل اليمني :

يا عيد عوّد وعود

وادره على من تعود

عوّد على أمي وأبي

أما العدو لا تعود [46] .

الهوامش والمصادر :

1- أحمد رشدي صالح، الأدب الشعبي، القاهرة 1971م، ص 19.

2- حسين سالم با صديق، في التراث الشعبي اليمني، صنعاء 1993م، ص 15.

3- كان الجاحظ معبرًا عن هذه الفكرة حين قال، معطيًا للشعر أفضليته على النثر عند العرب:" لأن الحفظ إليه أسرع والآذان إلى سماعه أنشط. وهو أحق بالتقييد وبقلة التفلت. وما تكلمت به العرب من جيد المنثور أكثر مما تكلمت به من جيد الموزون، فلم يُحفظ من المنثور عُشره، ولا ضاع من الموزون عشره" (البيان والتبيين 1: 287) .

4- حسين قدوري، لعب وأغاني الأطفال في الجمهورية العراقية، بغداد 1984م، 3: 25.

5- حول مقومات الأدب الشعبي، يُنظر: صالح، ص22. وما بعدها. د.أحمد علي مرسي، مقدمة في علم الفولكلور، القاهرة 1984 م، ص72 وما بعدها. الجوهري، ص31 وما بعدها. قدوري، ص36 وما بعدها .

6- حول مراحل الطفولة ينظر: محمد محمود الخوالدة وآخرون، خصائص ثقافة الطفل، صنعاء 1995م، ص 169 وما بعدها. وعبد الواحد علواني، ثقافة الطفل، دمشق 1995م، ص 144 وما بعدها. و د.علي حداد، اليد والبرعم، دراسات في أدب الطفل، صنعاء 2000 م، ص19 وما بعدها .

7- أميمة منير جادو، فنون الطفل الغنائية وانعكاساتها التربوية، مجلة خطوة، العدد 16، القاهرة 2002 م، ص25.

8- المصدر نفسه.

9- حداد، ص61.

10- أحمد أبو سعد، أغاني ترقيص الأطفال عند العرب، بيروت 1974م، ص 20.

11- أحمد سويلم، أطفالنا في عيون الشعراء، القاهرة 1987م، ص45.

12- قدوري، 3:25.

13- حداد، ص48.

14- المصدر نفسه، ص51.

15- المصدر نفسه.

16- المصدر نفسه، ص55.

17- المصدر نفسه، ص58.

18- محمد محمود الخوالدة وآخرون، علم نفس اللعب عند الأطفال، صنعاء 1993م، ص11.

19- محمد محمود العطار، أطفالنا واللعب في مرحلة الطفولة المبكرة، مجلة الطفولة والتنمية، القاهرة، العدد 12، المجلد 3، شتاء 2003 م، ص196.

20- يقول الأستاذ حسين قدوري: "ظهر لي من خلال المسوحات الميدانية التي أجريتها، وكذلك من خلال دراساتي وأبحاثي.. بأن العمر الذي يمارس فيه الأطفال هذه الألعاب وأغانيها كما يلي:

أولاً: إن لعب وأغاني الأطفال الشعبية تُمارس من قبَل البنات من سن الخامسة أو السادسة (بحسب نوعية اللعبة) حتى سن الثالثة عشرة على الأكثر.

ثانيًا: إن لعب وأغاني الأطفال الشعبية تُمارس من قبَل الذكور من سن الخامسة أو السادسة (بحسب نوعية اللعبة) وحتى سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة على أكثر حد " (لعب وأغاني الأطفال الشعبية، 2: 26) .

21- قدروي، 1 : 224. كالولي : قالوا لي. حيل: الحول، القوة، كام :قام.

22- أبو سعد. ص40. جا: ولد .جابولي : جلبوا لي. عايم : يطفو .

23- شأحمد : سأحمد. جاني: جاءني. الإزره: الثوب. عدن وجبله: مدن يمنية.

24- جيد: رجل كريم الخصال. الكدمه: الغصن أو الحجر الذي يربط به حصانه .

25- أبو سعد، ص40 .

26- قدوري : 1 : 27. بنيه : تصغير بنت. ماشه : الدبوس الذي يُغرز في شعر الرأس.

27- يأتي هذا النص على لسان الأم اليمنية كما يلي :

نام .... نام

أذبحلك جوزين حمام

جوز جوز للفطار

وجوز جوز للغدا

وهو يتردد على شفاه معظم الأمهات العربيات مع بعض التغييرات الطفيفة عليه. يُنظر : أبو سعد ص 29.

28- يعافوه : يعافيه. الحبحب : البطيخ الصيفي. الدبا : اليقطين. ويبدو أنَّ كل أم تذكر ما تجده في بيئتها، فإذا كانت الأم اليمنية تذكر (الحبحب والدباء)، فإن الأم العراقية مثلاً تذكر (التمر) :

صفاكة للبابا

جاب التمر بجيابه (قدوري، 1 : 63).

في حين تقول الأم المصرية على لسان طفلها :

يابابا تعالا

وجيوبك ملانه

بندق وفستق

ولبان السلامه (أبو سعد، ص33).

29- أبو سعد، ص44. دادا : تقليد لمشية الطفل. يقرين : ياقرن. هـالطول: هـذا الطـول. دعست :داست .

30- يجزع : يمشي، يذهب. لا يمرع : لا يحسد .

31- قدوري، ص30. تاتي تواتي:تقليد لمشية الطفل البطيئة. بعد أمي: فداء له أمي .

32- يرد النص عند الطفل اليمني على النحو الآتي :

الله أكبر

السيف الأخضر

أبي ذبحني ...أمي كلتني

أختي العزيزه

لمت عظامي

تحت الكراسي

آه يا راسي .

33- يُنظر: صالح، ص 334 .

34- قدوري، 2:197. ويردد الأطفال اليمنيون في ألعابهم النص على النحو الآتي:

الذئب : أنا الذيب باكلهم

الأم : أنا الأم باحميهم

الذئب : أعطوني المدلل

الأم : خلي المدلل لأمه

35- يقدم الأطفال العرب لهذا النص بألفاظ بحسب لهجاتهم. يُنظر: قدوري، 2: 198.

36- قدوري، 2:60.

37- الدرهانة في اللهجة اليمنية هي الأُرجوحة ، وزيطي زيطي :كناية عن صوت حركـة الأرجوحة ذهابًا وإيابًا .

38- جيله: تعال له. إسكه: إنسى. ويستوقف الأستاذ حسين قدوري (1: 20) ما تقولــه الأم في ترانيمها وهي تردد مفردة (لول أو لولي)، فينقل رأيًا للشيخ (جلال الحنفي) يقــول فيه : " إن الفعل من تلولي : لولى. يلولي. أي غنى للطفل غناء التنويم، وهو غنــاء يكثر فيه قول الأم (لولا) وهي لفظة (زولية) أفريقية بمعنى النوم ".

39- البردوني، ص26.

40- صالح، ص 335. يانطره: يامطره. رخي : اهطلي. قرقشها: أكلها. ويــردد الطفــل اليمني النص على النحو الآتي:

يا مطره رخي رخي

فوق بيت بنت أختي

بنت أختي جابت ولد

سمته عبد الصمد

طرحته في المشايه

كلت رأسه الحدايه .

41- الشميسه : تصغير الشمس. الخرخاشه : لعبة للأطفال مكونة من علبة في داخلها قليــل من الحصى يقومون بهزها، فتصدر أصواتًا.

42- فتشي : تفتحي .

43- ذلك ما يردده أطفال العراق - ولاسيما في بغداد - في شهر رمضان، وهم يطوفون علــى البيوت. أما في البصرة - ويبدو أنها قد انتقلت منها إلى بعض دول الخليج - فيرددون :

كركيعان كركيعان

كل السنه ولّيعان

اتطونا الله ينطيكم

بيت مكه يوديكم

يامكه يامعموره

ياام الذهب والنوره

(يُنظر : قدوري، 1 : 144. وتُنظر مصادره).

44- يُنظر : قدوري، 1 : 144. وتُنظر مصادره. باجر :غدًا. كرابتنا: قريب لنا.

45- بكره : غدًا. معنده : ليس لديه. هالشقره : تلك الشقراء .

46- عوّد : ارجع. إدره : اعرف.

تجارب

أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين

"مشروع طائر السمبر"

د. عمر هارون الخليفة الحسن



أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين

"مشروع طائر السمبر"

د. عمر هارون الخليفة الحسن(*)

أولاً : الموهبة وأساليب الكشف عن الموهوبين في التراث العربي الإسلامي

تَولَّد في مهد الحضارة العربية الإسلامية نشاط فكري واسع تبارت فيه العقول وكان سباق الأنشطة العقلية مفتوحًا للجميع، ولم يكن غريبًا أن تكون أخبار الموهبة والتفوق شغلاً شاغلاً للناس. وتم البحث عن مفاهيم الذكاء والعقل والوظائف الذهنية من جانب، ومفاهيم القصور العقلي من جانب آخر. وقد مهدت كتابات الفارابي في الوظائف الذهنية الطريق لابن سينا والغزالي وغيرهم؛ فعالجوا قضايا الذاكرة والتفكير معالجات مستفيضة. وتميز كتاب ابن حبيب **"عقلاء المجانين"** بمعالجة أكثر عمقًا للموضوع من الناحية السيكولوجية. وعرض ابن الجوزيّ في **"كتاب الأذكياء"** المواقف الذكية للمشاهير والمناكير (طه، 1995).

وتتعدى مقاصد هذين الكتابين محض الترفيه إلى طرح الأسئلة الأكثر عمقًا عن الذكاء. فنجد معالجات عملية لجدلية الذكاء الغريزي (الفطري) والمُكتسَب، وجدلية آلية الذكاء العضوية (الدماغ، أم القلب) ولمشكلات الحد (التعريف) لمفهومات الذكاء والذهن والحدس، فضلاً عن العرض المدهش التنوع لأصناف السلوكيات الذكية فيما يتصل بمعاني المفردات (المعاريض)، وحلول المشكلات (التخلص بالحيلة)، والاستدلال (الجواب المُسكِت) وغير ذلك من الاستجابات الذكية اللفظية منها والأدائية (انظر، طه،1991، 1995). وعالج ابن الجزار القيرواني في **"كتاب سياسة الصبيان وتدبيرهم"** موضوع الفروق الفردية في القدرات العقلية الموروثة والمكتسبة، من خلال مفهومي "الطبيعة" و"العادة" على التوالي (الخليفة، 2001).

---

* مستشار برنامج الأطفال الموهوبين ، ومندوب المجلس العالمي للأطفال الموهوبين في السودان.

لم يتم الاهتمام بالمفاهيم والنظريات وحسب في التراث العربي الإسلامي وإنما كانت هناك معالجة صارمة لموضوع المنهج والاعتبار (القياس) كما ورد في "**كتاب المناظر**" لابن الهيثم (الخليفة، 2001، Khaleefa, 1999, 2000, 2003). وعبر ابن الهيثم منذ القرن الحادي عشر الميلادي عن منهج "الاعتبار" وسَمَّى الشخص الذي يُجْري القياس بالمُعْتبِر ، وسَمَّى البيان أو الإثبات بالاعتبار تمييزًا له عن الإثبات بالقياس القائم على البرهان المنطقي بوجه عام أو البرهان الرياضي بوجه خاص. بل ذهب ابن الهيثم أكثر من ذلك في إدراك قيمة الاعتبار في البحوث العلمية.

ولم يكن عمل ابن الهيثم مقصورًا على مجرد إجراء المقاييس، بل تضمن إنشاء أجهزة استعملها في تلك البحوث (صبرة، 1983). وتم اكتشاف وتطبيق اعتبار (مقياس) ابن الهيثم لقياس الغلط (الخداع) البصري كأول مقياس سيكولوچي في تاريخ علم النفس كافة، بينما يرجع أول المقاييس المجراه في علم النفس المعاصر للقرن التاسع عشر (Khaleefa & Maan, 2001).

وارتبطت مفاهيم ونظريات ومناهج البحث في التراث العربي الإسلامي بموضوع اكتشاف الموهوبين ورعايتهم. ويمكننا القول بأن الكلمة المُعبِّرة لكلمة "أسلوب" أو "قياس" في التراث العربي الإسلامي هي كلمة "الاعتبار".

في مجال اعتبارات (أساليب) اكتشاف الموهبة عند الطلاب والأساتذة يروي ابن أبي أُصيبعة في "**طبقات الأطباء**" عن أحد الأطباء الموهوبين وهو "الدخوار" في دمشق في أوائل القرن الثالث عشر للميلاد، والذي كان بعد أن يزور مرضاه يجمع طلابه عنده في البيت، ويكلف أحدهم بقراءة مقالة طبية ويتابع النص في نسخة أخرى مصححًا القراءة عند الضرورة ، ومعقبًا عليها بالشرح وبالمناقشة المناسبيْن لمواهب الاستيعاب عند كل واحد من طلابه، وجعل الدخوار في أواخر حياته وقفًا لكي تُقام فيه مدرسة للطب، وخصص لصيانتها ولدفع أجور المعلمين والطلبة مداخيل أملاكه الخاصة. وأوصى بأن يحل محله طبيب موهوب هو "الرحبي". وفي عام 1231، أعطى الرحبي درسًا تدشينيًا أمام جمهرة من العلماء والفقهاء، وقد مارس أساتذة عديدون التدريس في هذه المؤسسة وكان يعيِّنهم على ما يبدو حاكم دمشق.

وضع البغدادي الذي تُوفِّي في بغداد 1232 في سيرة حياته الذاتية لوحة حية عن أساليب التدريس الممارَسة في البيمارستانات (المستشفيات) . وعند قراءة هذه اللوحة

يسهل تصور الطلاب مجتمعين لقراءة مقالة بإشراف معلم يصحح أخطاء القراءة ويوسع معنى النص، ويوضح ما التبس عليهم بمساعدة معلوماته وخبرته. وكان الهدف الأول هو الحفظ غيبًا لمحتوى الكتاب لكن بعد استيعابه، لأن الذاكرة، من ناحية سيكولوجية، تواكب ولكنها لا تنفي أبدًا تمرين الذكاء. وكان هذا الأسلوب في التدريس هو الأساس الذي يستند إذًا على القراءة والشرح والحفظ غيبا لمؤلفات كاملة. فأسلوب أو شهادة السماع التي كانت تعطى أحيانًا إجازة للطالب لكي ينقل بدوره النص المدروس، كانت تشكل في حقيقة الأمر تصديقًا للإصغاء النبيه لدروس المعلم (جاكار، 1997).

أُنشأت في بغداد في بداية القرن التاسع للميلاد مؤسسة بيت الحكمة وكانت لها مكتبتها الخاصة ومن بين مهامها تشجيع ترجمة النصوص العلمية، وكانت تُعقَد فيها مجالس العلماء الموهوبين للمناقشة (سميث، 1997). وهناك أساليب محددة للكشف عن الموهوبين خاصة للعمل في المراصد الفلكية وفي مجال الطبابة في البيمارستانات، مع الدقة الصارمة في اختيار الساعور (مدير المستشفى). كما تُعقد الامتحانات التحريرية لتحديد كفاءة العلماء، وهناك بعض الحالات التي يتعرض فيها الأطباء مثلاً للامتحان الشفوي. على سبيل المثال لا الحصر، قُدمت لائحة مغلوطة من العقاقير لبعض الصيادلة وكان المطلوب من ذلك اكتشاف الموهوبين منهم. وبهذا الأسلوب الكشفي الموضوعي استُبعد جميع الذين لم يتعرفوا إلى العقاقير الرديئة.

واكتشف ابن التلميذ طبيبًا موهوبًا طويل الباع في التجربة التطبيقية ولكنه وجد معلوماته النظرية ضعيفة، وربما يعكس لنا ذلك الاكتشاف بعض تصنيفات الأطباء في التراث ما بين الطبيب الفيلسوف والفيلسوف الطبيب. وكُتبت في التراث العربي الإسلامي المقالات الرصينة حول أساليب الكشف عن الأطباء الموهوبين شملت أسئلة في علم التشريح، ونظرية الأمزجة، وتشخيص الأمراض. ومن أهم هذه الاعتبارات (المقاييس) مقالة حُنَيْن بن إسحاق الواسعة الانتشار "**المسائل في الطب للمتعلمين**"، ومقالة الرازي "**كتاب الفروق بين الأمراض**". ويذكر ابن جُلْجُل كيف أن الخليفة المقتدر أوعز إلى سنان بن قُرَّة بأن يمتحن كل الأطباء في بغداد ويعطي الإجازات لمن توافرت فيهم الأهلية فقط (حتي، 1980).

يروي ابن أبي أُصيبعة قصة رائعة تُعبِّر بدقة متناهية عن اعتبار "أسلوب" الكشف

عن الموهوبين في التراث العربي الإسلامي وفقًا لمعايير الأقيسة في ذلك التاريخ. أن عضد الدولة لما بنى البيمارستان العضدي المنسوب إليه قصد أن يكون فيه جماعة من أفاضل (أميز) الأطباء وأعيانهم. فأمر أن يحصروا له (مسح عام) ذكر المشهورين حينئذٍ ببغداد وأعمالها (حوض الموهبة)، فكانوا متوافرين على المائة. فاختار منهم نحو خمسين بحسب ما علم من جودة أحوالهم وتمهُّرهم في صناعة الطب (موهبة بنسبة 50%) . فكان الرازي منهم، ثم إنه اقتصر من هؤلاء أيضًا على عشرة فكان الرازي منهم (موهبة بنسبة 10%)، ثم اختار من العشرة ثلاثة (موهبة بنسبة 3% وتمثل هذه النسبة مستويات الموهبة أو الذكاء في المنحنى الطبيعي التكراري) فكان الرازي أحدهم، ثم إنه ميز بينهم فبان له (اكتشف) أن الرازي أفضلهم (موهبة بنسبة 1%)، فجعله ساعور البيمارستان العضدي. يمثل هذا العرض الاعتبار (الأسلوب) المستخدم في اكتشاف الموهبة في التراث العربي الإسلامي، وذلك من خلال أربع مراحل من التصفية وتطبيق الاعتبارات في عملية الكشف. ويمثل اختيار الرازي ساعورًا للمستشفى ، بلغة علم النفس المعاصر، عملية البحث عن موهبة أو مُعامِل ذكاء تعادل 130 وأعلى.

ولكن العيِّنة المسحيَّة المختارة من الأطباء في بداية الأمر لم تكن عينة عشوائية، وإنما هي عينة مقصودة باختيار أكثر الأطباء "شهرة" وعددهم 100. فإذا افترضنا بأن عدد الأطباء من المشهورين وغير المشهورين في منطقة بغداد وأعمالها (المناطق الأخرى) مثلاً كان 1000 طبيب فتم اختيار المشهورين منهم بنسبة 10 بالمائة. وبهذا المنطق، فإذا كان افتراضنا صحيحًا، **أولاً**: كان الرازي أميز طبيب بين 1000 من الأطباء. **وثانيًا**: غير عملية الاختيار باعتبار (أسلوب) التصفية أو القياس كانت هناك مساهمات إنتاجية عظيمة للرازي في مجال التأليف، علمًا بأنه يُحكم على الموهوبين في علم النفس المعاصر من خلال عملية الإنتاج للأعمال الإبداعية (Maker, 1982). فقد أنتج الرازي إنتاجًا علميًا غزيرًا في مجال الطب ترك أثرًا كبيرًا ليس في التراث العربي الإسلامي وحسب؛ إنما في تاريخ تطور الطب لقرون.

فمن موسوعات الرازي العلمية الشهيرة كتاب **"الكافي في الطب"** الذي عرض فيه المادة الطبية عن طريق الكنانيش، و"كتاب المنصوري"، و**"كتاب الفروق بين الأمراض"**، فضلاً عن موسوعة **"الحاوي في الطب"**. وثالثًا : في غير عملية التأليف،

يُعتبر الرازي طبيبًا ممارسًا اهتم أيما اهتمــام بالملاحظـــة الإكلينيكيـــة (الــسريرية) للمريض . لذلك اتفق بعض المؤرخين(تاتون 1988، سميث، 1997، جاكار، 1997) على الاعتراف بأن القيمة الأصلية للطب العربي الإسلامي تكمن في تدوين الحـــالات العيادية بشكل دقيق. وبوسعنا القول بأن الرازي طبيب موهوب في عمليـــة اختيـــاره ساعورًا للمستشفى، ولاختياره من بين 100 مـــن مـــشاهير الأطبـــاء، فـــضلاً عـــن موسوعاته العلمية، وممارسته الإكلينيكة، يمكننا القول بكل أمان بأنه طبيب "عبقـــري" ومن أمثال حَمَلَة جائزة نوبل في الطب في عالم اليوم.

وغير الطبابة، ارتبط علم الفلك كذلك بجوانب تطبيقية اختراعية تتعلق بالمـــسائل العلمية الخاصة بتنظيم التقويم الزراعي، وبضبط التقويم القمري، والأعيـــاد الدينيـــة، وبحساب ساعات النهار، بواسطة أطوال الظلال وساعات الليل بواسطة مواقع المنازل القمرية وبتحديد اتجاه القبلة. ولتحديد أوقات الصلاة برع الموهوبون من المكتشفين في صناعة المزاول. وكان أهم عمل حول نظرية المزولة لثابت بن قـــرة، وصـــنع ابـــن الصفار أقدم مِزْوَلَة، وابتكر الخجندي سدسية للأرصـــاد الشمـــسي (كينـــغ، 1997). ونتيجة لذلك التطور الهائل في علم الفلك تم اختراع الجداول مثل جداول الخوارزمي، والبتّاني والزرقالي (روش، 1997). وتناول ابن الهيثم موضوع الانعكاس في "المرايا المحرقة بالدائرة" وعالج فيها موضوع الزَّيْغ الكَرويّ (صبرة، 1987).

إن جميع هذه المواهب التي تكشفت تم العمل على رعايتها مـــن خـــلال الـــدعم المعنوي والمادي السخيّ؛ خاصة في مجالات الطبابة في البيمارستانات وفي مجال علم المنظور (البصريات) في الفلك. وقدم هذا الدعم من ريع الأوقاف لإنـــشاء المراصـــد الفلكية بقصد تحديد الجداول والأزياج، واهتم الخليفة المأمون خاصة بالرصد الفلكي.

وتجمع على نفقته المادية أكبر علماء الفلك الموهوبين في ذلك العـــصر والـــذين كُلفوا برصد خاص للشمس والقمر خلال عام كامل، وهذا ما أوصـــلهم إلـــى وضـــع الجداول الممتحنة (جاكار، 1997). كما أرسل العلماء لجمع المخطوطـــات والكتـــب بغرض ترجمتها وتحقيقها ونقدها. وربما يمكننا التساؤل في هذا الجزء من الدراســـة: **ما الدروس والعبر من هذا الجانب المتعلق بمباحث التراث؟** إن الأسئلة المطروحة في التراث مثلاً في القرن التاسع الهجري ليست هي الأسئلة المطروحة الآن فـــي القـــرن الواحد والعشرين الميلادي. ربما يمكن القول بأن الاهتمام بهذا الجانب المـــشرق مـــن

التراث العربي الإسلامي، هو إعطاء المهتمين بموضوع الموهوبين من علماء النفس والتربويين في العالم المعاصر ثقة قوية في النفس، ليس في أساليب الكشف على الموهوبين وحسب وإنما في رعايتهم؛ فضلاً عن ذلك كيفية توطين هذه الممارسة بصورة تجديدية مبدعة.

ثانيًا : مفاهيم ونظريات الموهبة المعاصرة

يُعتبر الأطفال الموهوبون من بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ؛ لذلك يجب أن يحصلوا على فرص تربوية متكافئة تنسجم مع قدراتهم واستعداداتهم النفسية (Renzulli, 1986, Davis & Rimm, 1998) ، وهم ثروة قومية ومخزون استراتيجي (جروان، 1998، الشخص والسرطاوي، 1999)، وكنز من كنوز الأمة لابد من استثماره واستغلاله بالشكل المناسب (السرور، 1998)، وهم المنفذ الذي تسعى خلفه المجتمعات التي تريد أن تسطر لها تاريخًا في الحضارة البشرية (ريم، 2003)، وربما يمكن القول بفلسفة أخرى، بأنه كلما زاد "عامل الكَمْ" في التعليم تبعًا لزيادة عدد المدارس ، كما في السودان مثلاً ، هناك أهمية خاصة بالبحث عن "عامل النوع". ففي عصر "الذكاءات السبع"، في التربية وعلم النفس، و"الشراكات الذكية" في عالم الاقتصاد، و"الذكاء الصناعي" في عالم الكمبيوتر، و"التقنيات الذكية" في عالم المخابرات، و"وزارات الذكاء" كما في فنزويلا – نحتاج للكشف في مرحلة مبكرة عن "معاملات الذكاء" العالية. لذلك يجب العمل على اكتشاف "عامل النوع" ، واكتشاف "الترسانة العقلية" الجبارة لهؤلاء الأطفال من جهة وتفجير الطاقة الخلاقة الكامنة في هؤلاء الموهوبين من جهة أخرى.

فاكتشاف الأطفال الموهوبين من مرحلة باكرة من العمر يمثل اكتشاف مستقبل أمة. وبوسعنا التساؤل: ما الموهبة؟ أو من هو الطفل الموهوب؟

من أشهر التعريفات المركبة للموهبة هو التعريف الذي تبنّاه مكتب التربية الأمريكي منذ عام 1973 وتم إقراره من قبل مجلس الشيوخ (Marland, 1972) بأن الطفل الموهوب هو الذي قدم الدليل على تحصيله المرتفع وامتلاكه الاستعداد لذلك في المجالات الآتية منفردة أو مجتمعة، وهي: **القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي الخاص، والقدرة القيادية، والتفكير الابتكاري أو المنتج، والفنون البصرية والأدائية،**

والقدرة النفسحركية. ويعرّف رينزولي وديفيدسون الطفل الموهوب بأنه الطفل الذي يكون أداؤه متميزًا بصورة متسقة في مجال ذي قيمة للمجتمع الإنساني (Sternberg & Davidson, 1988). ويُعتبر هذا التعريف هو الأكثر شيوعًا في البحث السيكولوجي المعاصر. وعمومًا، يتسق هذا التعريف مع بعض النظريات الخاصة بالموهبة والتفوق.

طور سبيرمان نظريته عن العامل العام والعامل الخاص في الذكاء، ومازالت هذه النظرية تحظى بالمصداقية بالنسبة للممارسين في علم النفس (Kaufman & Kaufamn, 1994, Lichtenberger, 2000) . وارتبط بهذه النظرية مقاييس وكسلر الشهيرة للذكاء (Wechsler, 1974, 1981, 1989) والتي تُستخدم في الكشف عن الأطفال الموهوبين (Kaufman, 1994)، والتي تمت عملية تكييفها في السودان (الخليفة، طه، وعشرية، 1995، طه، والخليفة، والطيب، 2004). كما طور جيلفورد النموذج ثلاثي الأبعاد للعقل والذي يضم المحتوي والعمليات والنواتج . ومن خلاله تم اكتشاف نموذج التفكير اللام (الذكاء) والتفكير المتشعب (الابتكار) (Guiford, 1967). وارتبط بهذا النموذج مقاييس التفكير الابتكاري اللفظية والأدائية منها، والتي تُستخدم بصورة موسعة في الكشف عن الأطفال الموهوبين.

بالإضافة لذلك، طور جاردنر نظريته عن الذكاءات المتعددة والتي تركت أثرًا كبيرًا في المفاهيم المعاصرة للموهبة. ووجد أن هناك 7 أنواع من الذكاءات تتمثل في: الذكاء اللفظي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء المتعلق بالتوازن الحركي، والذكاء الشخصي الاجتماعي، والذكاء الشخصي الذاتي. وفقًا لهذه الأنواع يجب النظر إلى العقل الإنساني نظرة كلية، كما يجب تطوير هذه الذكاءات من خلال تطوير أدوات تشخيص مناسبة لكل شخص حسب نوع الذكاء الذي يتميز به (Gardner, 1983). وتم أخيرًا إضافة الذكاء الطبيعي، والذكاء الوجودي لقائمة الذكاءات المتعددة. وكان لهذه النظرية تطبيقات هائلة في تعليم الموهوبين وفي تطوير البرامج الإثرائية. واهتمت هذه النظرية بفهم الكيفية التي تتشكل بها الإمكانات الذهنية ورحبت بالاختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات التي لديهم.

وكانت الممارسة التعليمية قبل هذه النظرية تستخدم أسلوبًا واحدًا في التعليم، لاعتقادها بوجود صنف واحد من الذكاء. إن هذه الميزات التي تتميز بها النظرية

جعلتها تُحدث ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية في أمريكا عقب سنوات قليلة من ظهورها لما أحدثته من تجديد وتطور (أوزي، 2002). كما طور استيرنبرج نظريته الثلاثية عن الذكاء الداخلي، وذكاء الخبرة، والذكاء الخارجي (Sternberg, 1991).

وقدم رينزولي مفهومه ونظريته عن الحلقات الثلاث. إذ تتألف الموهبة من تفاعل وتقاطع ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي: قدرات عامة فوق المتوسط (الذكاء)، ومستويات عالية من الالتزام بالمهمة (الدافعية والمثابرة)، ومستويات عالية من الابتكار (الإبداع). والموهوبون هم أولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني.

إن الأطفال الذين يبدون تفاعلاً أو الذين بمقدورهم تطوير تفاعل بين المجموعات الثلاث يتطلبون خدمات وفرصًا تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادة البرامج التعليمية الدارجة (Renzulli, 1979, 1986). وتركز النظريات أعلاه ليس على أهمية الكشف المتعدد الأبعاد للموهبة وحسب، وإنما رعاية هذه المواهب. وبناءً على ذلك تطورت بعض الأساليب والاستراتيجيات (Feldhusen, 1989, 1995, 1998, Feldhusen & Jarwan, 1993).

وعمومًا، كان لهذه النظريات أعلاه والتي قدمها سبيرمان وجيلفورد وجاردنر واستيرنبريج ورينزولي تطبيقات هائلة في الأساليب الخاصة بالكشف على الموهوبين ورعايتهم من جهة، ومن جهة ثانية فهم طبيعة الموهبة والتفوق.

ثالثًا : أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين

هناك العديد من الاستراتيجيات المختلفة للكشف عن الموهوبين كما هو الحال في تعدُّد برامج رعاية الموهوبين، وإن الاستراتيجية المثلى لم تتطور بعد (Davis & Rimm, 1998). يُعرَّف الموهوبون ، من ناحية سيكومترية، في إطار محدد وهم 3% من الذين يقعون في نقطة القمة في قدراتهم العقلية، أو الحاصلون على انحراف معياري فوق المتوسط حوالي 2.3% ، أو الحاصلون على درجة 130 وأعلى في مقياس للذكاء. وهناك اتفاق عام على أهمية تطبيق أساليب متعددة للكشف عن الموهوبين. ويعتمد الأسلوب الأكثر شيوعًا في تحديد المواهب على ترشيح المدرسين،

ومقاييس الذكاء، والتحصيل الدراسي، وترشيح أولياء الأمور، والترشيح الذاتي (Wilkie, 1985). ويركز أسلوب "اكتشف" في أمريكا على الأداء أكثر من تركيزه على درجات المقاييس، وتُعطى الأولوية في تحديد الموهبة لمهارة حل المشكلات، والإنتاج الإبداعي. ويعتمد هذا الأسلوب على نظرية جاردنر خاصة الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي المنطقي، والذكاء المكاني (Maker, 1982).

طُبقت أساليب الكشف المتعدد على الأطفال الموهوبين المذكورة أعلاه في عدة مناطق مختلفة من العالم. وتعتمد هذه الأساليب على فلسفة القياس النفسي والتربوي. يقول ثرنديك مقولته الشهيرة: "إذا وجد الشيء فإنه يوجد بمقدار معين، وإذا وجد بمقدار معين يمكن قياسه". ويمكننا التكرار إذا كان هناك شيء اسمه "موهبة" فتوجد هذه الموهبة بمقدار، وإذا وُجدت بمقدار يمكن قياسها. تطبيقًا للأساليب أعلاه، استخدمت بريطانيا، مثلاً، عقب قانون التعليم عام 1944 اختبارات الذكاء، والتحصيل الدراسي، والرياضيات.

وفي أمريكا، تُستخدم المصفوفات بشكل واسع لتلخيص البيانات المتجمعة من مصادر متنوعة في عملية الكشف على الأطفال الموهوبين واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة. وتُعتبر مصفوفة بالدوين من أكثر الأساليب المستخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي مصممة لاستيعاب مجموعة كبيرة من علامات المقاييس التي من شأنها أن تعكس صورة متكاملة للطفل المرشح (Baldwin, 1984). وتشمل المصفوفة معظم المواهب الواردة في تعريف مكتب التربية الأمريكي للموهبة.

وفي هذه المصفوفة تتم عملية تلخيص البيانات بتحويل العلامات الخام لكل اختبار إلى علامة مصغرة من مقياس من خمس نقاط (1-5). ثم يتم إيجاد متوسط النقاط في كل مجال، وبعد ذلك تُجمع هذه المتوسطات للحصول على العلامة الكلية للمصفوفة والتي لا تتجاوز 30 نقطة في حدها الأقصى.

رابعًا : الكشف عن الأطفال الموهوبين في الدول العربية

وعلى المستوى الإقليمي، تتضمن وسائل الكشف عن الأطفال الموهوبين في **مصر** : التحصيل الدراسي، ومقاييس القدرات العقلية ، والقدرة الابتكارية. وفي **الكويت**، في مشروعها الذي بدأ عام 1986 ، طُبقت أساليب التحصيل الدراسي في

الرياضيات واللغة العربية، ومقاييس الذكاء الجمعية (مقياس المصفوفات المتتابعة)، ومقاييس الذكاء الفردية (مقياس وكسلر لذكاء الأطفال)، واستمارة المعلم وولي الأمر. وحددت الكويت نسبة ذكاء 120 وأكثر (العزة، 2002) . وفي برنامجها الضحم في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين، استخدمت **السعودية** وسائل الكشف التالية: تقديرات المدرسين، درجات التحصيل الدراسي، التحصيل في العلوم والرياضيات، اختبارات القدرات العقلية (مقاييس الذكاء الجمعية)، اختبار التفكير الابتكاري، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال– المُعدّل. كما حددت السعودية كذلك نسبة ذكاء 120 وأكثر (النافع وآخرون، 2000).

تُعتبر تجربة **الأردن** الممثلة في مدرسة اليوبيل من التجارب المهمة في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين ورعايتهم في العالم العربي (جروان، 1998). إذ يتم ترشيح التلاميذ عن طريق المدارس، أو أولياء الأمور، أو التلاميذ أنفسهم. ويُطلب من كل مدرسة ترشيح التلاميذ وإعداد البيانات المطلوبة وتدقيقها على ضوء السجلات المدرسية الرسمية. وتنقسم مرحلة اختيار التلاميذ لثماني مراحل:

(1) مرحلة التوعية بالمدارس لتوضيح إجراءات الترشيح وتطبيق الأساليب التي تم اعتمادها.

(2) مرحلة الترشيح واستقبال الطلبات للذين تنطبق عليهم شروط الترشيح وهم أعلى %2 .

(3) مرحلة إعداد ملفات التلاميذ وحَوْسَبَتها ، خاصة العلامات المدرسية والسمات السلوكية.

(4) مرحلة الاختبارات، وذلك بدعوة جميع المرشحين لاختبار الاستعداد الأكاديمي.

(5) مرحلة معالجة البيانات المُحَوْسَبَة والاختبار الأوّلي وتحويل الدرجات الخام لمعيارية، وكانت النقطة الفاصلة تعادل نسبة ذكاء 130 أو أكثر.

(6) مرحلة المقابلة الشخصية لكل مرشح مدتها 20–30 دقيقة مع لجنة من المتخصصين، للتأكد من رغبة المرشح وأسرته في الالتحاق بالمدرسة.

(7) استخراج قوائم التلاميذ المقبولين حسب تسلسل العلامات المعيارية بغض النظر عن الحالة الاقتصادية والاجتماعية ومنطقة السكن، ويتم إعلام التلاميذ كتابيًا والاعتذار لغير المقبولين.

(8) مرحلة تقديم الاعتراضات على قرارات لجنة القبول لمراجعة الحالات واتخاذ القرار المناسب.

وتُستخدم في مدرسة اليوبيل ثلاثة محكات، هي: (أ) **العلامات المدرسية** على مدى 5 فصول دراسية كمؤشر على التحصيل الدراسي، (ب) **قائمة السمات السلوكية** وتضم 20 فقرة تُعبأ من قبل المعلمين، (ج) **الاستعداد الدراسي** ويضم التفكير اللفظي، والرياضي والمنطقي وهي تشبه اختبار الاستعداد المدرسي الأمريكي (SAT).

خامسًا: مساهمة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في موضوع الكشف

قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1996) بجهد مقدر في عملية فحص للتراث العلمي للموهبة ومن خلال دراسة التجارب السابقة للدول المتقدمة في مجال الكشف عن الموهوبين، واختارت الأساليب التالية في عملية الكشف في مرحلة التعليم الأساسي، وهي: (أ) الذكاء العام، و(ب) الابتكار (بمكوناته الثلاثة : الطلاقة والمرونة والأصالة)، و(ج) تقديرات المعلمين للتلاميذ الموهوبين، و(د) التحصيل الدراسي العام، و(هـ) التحصيل الدراسي النوعي في بعض المواد الدراسية. وتم الكشف على 5% من الموهوبين.

وهناك عدة مراحل تمت لتنفيذ مشروع الدراسات الميدانية (1995-1996) الذي قامت به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. يمكن تلخيصها في الآتي:

(1) إعداد دراسة نظرية للاطلاع على التجارب والتوجهات العالمية والعربية في مجال الموهوبين.

(2) اجتماع خبراء متخصصين لاختيار الأساليب المناسبة في البيئة العربية للكشف عن الموهوبين.

(3) تجريب هذه الأساليب في أربعة أقطار عربية هي: (مصر، العراق، تونس، الإمارات)، وذلك بتطبيقها على عينات تشمل 400 من التلاميذ من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين من كل دولة.

(4) تعميم أساليب الكشف عن الموهوبين التي تم تجريبها على الأقطار العربية كافة.

(5) عقد ورشة على المستوى القومي لتدريب المعنيين بالموهوبين على كيفية استخدام هذه الأساليب.

(6) وضع دليل يتناول كيفية العناية بهذه الشريحة من التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي.

هناك نوعان من الأخطاء التي يمكن أن يقع فيهما أو في أحدهما القائمون على تنفيذ عملية الكشف عن الموهـوبين (Mcleod & Cropley, 1989). **النـوع الأول:** هناك اختيار طفل غير جدير بالالتحاق بالبرنامج أو لا يستفيد من التحاقه لعدم حاجته إليه، ويُطلق على هذا النوع من الأخطاء القبول الزائف. **والنوع الثاني:** إسقاط طفل موهوب حقاً وحرمانه من الإفادة من خدمات البرنامج الخاص، ويُطلق على هذا النوع من الأخطاء الرفض الزائف (جروان، 1998)، ويمكن العمل على تقليل هذه الأخطاء من خلال الانتباه للخصائص السيكوميترية للمقاييس المستخدمة خاصة تقنين هذه المقاييس، فضلاً عن استخراج درجات الصدق والثبات لها (العزة، 2002، وضرورة التدريب الدقيق للإخصائيين في القياس النفسي ومراعاة المعايير العالمية في عملية التدريب المتعدد الجوانب (الخليفة، 2000).

وفوق كل ذلك عملية توطين مفاهيم ونظريات ومناهج وأساليب البحث عن الموهبة في التربة المحلية (بدري، 1997، الخليفة، 2000، 2003 ، Khaleefa, 1999، طه، 1995) خاصة قياس الذكاء (بدري، 1997، 1995، الخليفة وطه وعشرية، 1995، الخليفة والمطوع ، Khaleefa & Ashria, 1995, 2002، طه، 1995)، وقياس الإبداع (Khaleefa, Erdos & Ashria, 1996, 1996, 1996, 1997). وتهدف عملية التوطين إلى تطوير مفاهيم ونظريات ومناهج تتواءم مع الحقائق الاجتماعية وتستجيب للحساسية الثقافية للأفراد والجماعات في المجتمع المحلي. وبوسعنا التساؤل: **ما الجانب الذي يمكن أن يُطبق من المجهودات العالمية والإقليمية في مجال الكشف ورعاية الموهوبين في السودان؟** وما الجانب الذي لا يمكن أن يُطبق في البيئة المحلية؟ وكيف يمكن تطوير أدوات محلية للكشف عن الموهوبين؟

إن مختلف الجهود المبذولة في مجال الأساليب المستخدمة في الكشف عن الموهوبين ليست هدفاً في حد ذاتها، بقدر ما هي جهود يمكن أن تُفضي إلى إعداد برامج خاصة لرعاية هذه الفئة الخاصة من الأطفال (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1996). لذلك يجب ألا تُهدر هذه الطاقات البشرية الهائلة والقدرات العقلية

الجبارة، والخيالات العلمية، والأحلام اللامتناهية. ولقد حذرتنا قبل أكثر من 60 عامًا التربوية هولينجورث التي تقول بأن الطفل المتمتع بنسبة ذكاء فوق 150 يستطيع تعلُّم المنهج الابتدائي كله في ربع الوقت الذي يقضيه الطفل العادي في تعلمه. أما الطفل الذي يتمتع بنسبة ذكاء فوق 180 فإنه يتعلم في وقت قصير جدًا. فإذا كانت نسبة ذكاء الطفل 150 يضيع ثلاثة أرباع وقته لتعلم منهج الدراسة الابتدائية ، بينما الطفل الذي لديه نسبة ذكاء 180 يضيع كل وقته في تعلم ذلك المنهج (Hollingworth, 1942).

إن التحديات التي تفرضها درجات الذكاءات العالية، وصراع التسلح المرعب، والتجسس التقني الهائل، وعصر التكتلات الاقتصادية القوية، وتحديات العولمة الشرسة، والهيمنة السياسية البغيضة، والكشوف العلمية المذهلة، وعصر الجينوم؛ تفرض على علماء النفس والتربية الاهتمام بهذه الشريحة المهمة من ذوي الحاجات الخاصة. ويقول أوزي (2002)، عالم التربية المغربي، إن المنظومة التربوية بحاجة ماسة إلى إعادة النظر في أهدافها ومضامينها ووسائلها، لتكون أداة تطوير وتغيير وبناء لمواجهة تحديات الألفية الثالثة وعصر الشبكة المعرفية الدولية. ومن ثَم، فإن الاهتمام بغرس كل أصناف الذكاءات لهو أمر حيوي يفرض نفسه اليوم قبل أي وقت مضى، في خِضَمِّ الصراعات الدولية القائمة بين الشعوب، من أجل تحقيق ذواتها، في عالم متطور يكون البقاء فيه للأصلح والأفيد. ويضيف جروان (1998)، رئيس المجلس العربي للأطفال الموهوبين، إن طبيعة عصر الحواسيب والذكاء الصناعي والمعلومات والاتصالات الإلكترونية الحديثة لن تترك الخيار طويلاً لمتخذي القرار من الساسة والتربويين، إذ سيجدون أنفسهم مضطرين لإعادة ترتيب أولوياتهم في مجال التربية والتعليم بشكل يضمن تلبية احتياجات الأطفال الموهوبين.

سادسًا: مشروع طائر السمبر

الهدف من المشروع

مشروع طائر السمبر هو مشروع بحثي يهدف **أولاً** : للكشف عن الأطفال الموهوبين في السودان، **وثانيًا**: المساهمة في رعاية هؤلاء الأطفال. وسُمِّي المشروع تيمنًا بطائر السمبر الشهير والذي يحمل البشارة بقدوم فصل الخريف استعدادًا لموسم

الزراعة. ويُتوقع أن يحمل هؤلاء الأطفال الموهوبون بشارة للسودان الجديد، لأنهم ثروة قومية ومخزون استراتيجي بشري حقيقي تم كشفه في عمر مبكر وسوف تتم رعايته. كما يحمل شعار برنامج رعاية الموهوبين قلمًا بين أصابع اليد يكتب بعض الأحرف محاطة بلون أزرق يمثل اليدين؛ تعبيرًا عن الرعاية في البيئة الخارجية لهؤلاء الأطفال الموهوبين. بالإضافة لذلك، يمثل شعار القلم بين أصابع اليد الموجود في داخل الرحم معاني النمو من جهة، ودور الرعاية في البيئة الداخلية للجنين من جهة أخرى.

هاديات المشروع

يهتدي مشروع طائر السمبر **أولاً** : بأخذ بعض الدروس والعِبَر في مجال رعاية الموهوبين في الحضارة العربية الإسلامية في عصرها الذهبي. **ثانيًا** : يهتدي المشروع بالاستفادة من التجارب العالمية المعاصرة في مجال الكشف عن الأطفال الموهوبين ورعايتهم خاصة تجارب المجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين بأمريكا، والمجلس الأوروبي للقدرات العالية بألمانيا. **ثالثاً**: الاستنارة بالتجارب الإقليمية المتمثلة في مجهودات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومدرسة اليوبيل للأطفال الموهوبين بالأردن تحت رعاية الملكة نور. **رابعًا** : الاهتداء بالاستراتيجية ربع القرنية لجمهورية السودان، خاصة المجال الخاص بتحولات ثورة العلم والمعلومات والثورة التكنولوجية وتفجير المعلومات والاكتشافات، وإكساب المتعلم أنماط التفكير وبخاصة التفكير الناقد والإبداعي والعلمي والموضوعي. خامسًا : الاهتداء بخطة وزارة العلوم والتقانة لعام 2003 الخاصة بالاهتمام بالمتفوقين والمخترعين. وإن السودان يذخر بثروة عقلية لم يُلتفت إلى حجمها وقيمتها حتى الآن بما يكفي. ويرعى البروفيسر الزبير بشير طه، وزير العلوم والتقانة، هذا المشروع البحثي.

مدة المشروع

يرتبط مشروع طائر السمبر بدراسة تربوية سيكولوجية طولية للأطفال الموهوبين لمدة 25 عامًا. أثبتت التجارب الخاصة في الكشف عن الموهوبين أهمية الدراسات التتبعية كما في دراسة لويس تيرمان الشهيرة في أمريكا، والتي بدأت عام

1920 عندما كان الأطفال بين 9-11 سنة (Terman, 1925, Terman & Oden, 1947). ومصادفة، ارتبط المشروع وتداخل مع الاستراتيجية ربع القرنية للسودان. ويركز المشروع على جوانب النمو العقلي (خاصة الذكاء والإبداع)، والنمو الاجتماعي، والنمو الانفعالي، والنمو الروحي للأطفال الموهوبين. وهو باختصار مشروع للتنمية المتكاملة والمستدامة للأفراد. ويبلغ متوسط أعمار هؤلاء الأطفال الموهوبين في السنة الأولي لمشروع الاكتشاف في عام 2003 حوالي 12 سنة. ويُتوقع أن يَستمر المشروع للمجموعة المكتشفة الأولى من الأطفال حتي عام 2027 ، وحينها يكون متوسط عمر هؤلاء الأطفال حوالي 37 عامًا وربما تكون هي بداية العطاء العلمي لهم. ويضع المشروع في حسبانه المتغيرات التي يمكن أن تحدث بالنسبة للأطفال الموهوبين في مراحل مختلفة من النمو. إذ أثبتت نتائج بعض البحوث الميدانية بأنه ليس هناك طريق واضح بين الموهبة في الصِّغَر والعبقرية في الكِبَر.

مكان المشروع

تمثل مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص ممثلة في مدارس القبس عُشَّ مشروع طائر السمبر، وذلك لأنها أول مدرسة طرحت لها فكرة المشروع بعد اختياري ممثلاً للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين في السودان. فضلاً عن ذلك؛ فإنها وفرت بيئة مدرسية جيدة تساهم في تشكيل وهندسة السلوك والعقل للأطفال عمومًا بصورة أفضل. كما تمثل المدرسة بصورة خاصة عشًا آمنًا لأطفالها الموهوبين، من خلال رعايتها اللامحدودة والسخية لأول تجربة في السودان تتعلق ليس بالكشف عن الأطفال الموهوبين وحسب وإنما رعايتهم كذلك. ولكن يتوقع أن يعمم مشروع طائر السمبر لبقية مدارس السودان في المستقبل، استهداءً بتجربة مدارس القبس بعد عملية نضجها. وبكلمات أخرى، بعد أن يستقر طائر السمبر في عشه. وحاليًا هناك محاولة جارية بتطبيق التجربة نفسها في مدينة نيالا على يد الباحثة مدينة دوسة، أستاذة علم النفس بجامعة نيالا وطالبة الدكتوراه بجامعة الخرطوم، تحت إشراف معد الورقة. وثالثًا هناك فكرة بتطبيق التجربة في منطقة المحيريبة بالجزيرة.

ميلاد المشروع

تأسس المشروع في 15 من أكتوبر من عام 2002. وكانت البداية بمقابلة مهمة

مع المدير العام للمؤسسة الأستاذ حيدر القاضـي، الإداري القـدير، وبعـض مـدراء إدارات المؤسسة المتحمسين للمشروع. وأعقب ذلك محاضرة علميـة عـن الأطفـال الموهوبين نُظمت للقادة والإداريين بالمؤسسة؛ بالإضافة لـثلاث محاضـرات أخـرى قُدمت للمعلمين بالمدرسة. واختيرت الأستاذة المتفانية تهاني عمـر منـسقة لبرنـامج الموهوبين في المدرسة. ونظمت أول ورشة متقدمة في السودان استفاد منها 43 معلمًا عن "كيفية الكشف عن الأطفال الموهوبين ورعايتهم" في الفترة مـن 27 مـن ينـاير وحتى 3 فبراير 2003 بمدرسة القبس بأركويت قُدمت فيهـا 12 محاضـرة نظريـة وعملية غطت موضوعات متباينة ، مثل كيفية قياس الـذكاء، والموهبـة الرياضـية، وسمات معلم الموهوبين، وتأصيل العملية التربوية في مجال العلوم، واكتشاف القدرات وتنميتها في مجال التصميم، وأساليب تعليم الموهوبين في إطـار المدرسـة الحديثـة، واكتشاف الموهبة السمعية والبصرية، وسيكولوجية الإبداع، ودور الأسرة في رعايـة الطفل الموهوب، ودور الإعلام في تنمية المواهب. كما شملت الورشة عروض فيديو عن بعض الأطفال الخارقين والموهوبين؛ فضلاً عن مائدة مستديرة.

المُخيَّم الصيفي الإثرائي الأول (7 أبريل – 7 مايو 2003)

تطبيقًا للمهارات المكتسبة من الورشة تم إجراء مسح شامل لمرحلة الأساس بحثًا عن درجات الذكاء العالية في المدرسة، تعبيرًا عن الموهبة العقلية تحت إشراف إدارة التدريب والتطوير التربوي . وبالفعل تم اكتشاف 30 طفلاً موهوبًا (21 من الإناث و9 من الذكور) من خلال مصفوفة شملت درجات الذكاء أولاً، وثانيًا التحصيل الدراسـي، وثالثًا درجات الرياضيات . ويمثل هؤلاء الأطفال نسبة 6% من مجموع 480. ومـن بين هؤلاء الأطفال اشترك 20 طفلاً في المخيم الصيفي. وتم تكييف بعـض البـرامج الإثرائية العالمية الخاصة برعاية الأطفال الموهوبين لكيما تتناسب مع البيئة السودانية. وغطى نشاط المخيم الصيفي أنشطة أكاديمية ورياضية وروحية، وبرنامج للتـصوير الفوتوغرافي، والموسيقى، والرسم، وبرنامج مكثف ومتقدم في الحاسوب، وعـروض فيديو عن الأطفال الموهوبين. كما شمل البرنامج زيارات للقصر الجمهوري ومُتحـف السودان ومتحف بيت الخليفة ومتحف التاريخ الطبيعي. كما تم تقديم 10 محاضـرات في المخيم شملت: (1) هندسة الجينات، (2) البيئة والإنسان، (3) صـحة الحيـوان،

(4) نحن والمناخ، (5) الأحياء الدقيقة، (6) فكِّر بصورة جديدة ، (7) فيزياء السطوح، (8) مهارات التفكير الإبداعي لدي الأطفال، (9) كيف يعمل الدماغ، (10) المـشاريع البحثية في وزارة العلوم والتقانة. وقدم جميع هذه المحاضرات أساتذة أكفاء ونـابغون من جامعة الخرطوم، بمن فيهم راعي المشروع وزير العلوم والتقانة.

الكشف عن الأطفال الموهوبين في العام الدراسي 2003 - 2004

تم مشروع مسحي كبير للكشف عن الأطفال الموهوبين خـلال العـام الدراسـي 2003-2004. إذ طُبقت مصفوفة شملت خمسة أساليب، هي: الرياضيات، والعلامات المدرسية كمؤشر للتحصيل الدراسي، ومقياس الذكاء (المصفوفات المتتابعة)، ومقياس للتفكير الابتكاري (اختبار تورانس للدوائر)، وقائمة تقديرات المعلم لـصفات التلاميـذ الموهوبين (مقياس رينزولي). وتم تطبيق هذه الأساليب لجميع تلاميذ الحلقـة الثانيـة بالمدرسة بجميع مدارس المؤسسة في ولاية الخرطوم وعـددهم 1040 طفـلاً. وتـم الكشف على 52 طفلاً موهوبًا ويشكلون نسبة 5% من مجموع الأطفال في المدرسـة. وأشرف على عملية التطبيق الأستاذ صلاح الدين فرح عطا الله ، وهو طالب دكتوراه مجتهد بجامعة الخرطوم ، يعد أطروحة مهمة عن "الكشف عن الأطفال الموهوبين في السودان".

وتم الدعم المادي للمشروع من قِبَل وزير العلوم والتقانة .

تم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- الطبعة الثالثة؛ فأحرز الطفل (أ) والطفلة (ب) درجات عالية في المقياس الكلي، 137 و140 على التوالي.

الطفل (أ) عمره 8 سنوات و8 شهور، بالصف الرابع، مستوى تعلـيم الوالـدين جامعي. نال هذا الطفل أعلى الدرجات بين كافة الأطفال فـي مقيـاس المـصفوفات المتتابعة المعياري، وفي الرياضيات فضلاً عن المجموع الكلي لمصفوفة الكشف. ونال درجة عالية جدًّا في الذكاء اللفظي (148) . ولهذا الطفل اهتمام غير عـادي بالـسيرة النبوية، والأدب، وتاريخ العلوم، وله درجة عالية من الانتباه وله اهتمام خـارق بعلـم الفلك.

الطفلة (ب)، عمرها 10 سنوات و6 شهور، بالصف السادس، مـستوى تعلـيم الوالدين فوق الجامعي، نالت أعلى درجة في مقياس الـذكاء (140) وحـصلت علـى

أعلى درجة في دليل الاستيعاب اللفظي (150)، كما نالت أعلى الدرجات في المُخيَّم السابق في مقياس التفكير الابتكاري، كما إن لها اهتمامًا خاصًا بالموسيقى والسباحة وتصفُّح الإنترنت. تحلم بأن يطير صاروخ من السودان للقمر.

نتائج المخيم الصيفي الإثرائي الثاني (15 مارس- 20 أبريل 2004)

المقياس	معامل الذكاء للطفل (أ)	معامل الذكاء للطفلة (ب)	المئين للطفل (أ)	المئين للطفلة (ب)
الذكاء اللفظي	148	145	99.9	99.9
الذكاء العملي	118	131	88	98
الذكاء الكلي	137	140	99	99.6
الاستيعاب اللفظي	146	150	99.9	99.9
التنظيم الإدراكي	122	126	93	96
التحرر من تشتت الانتباه	137	117	99	87
سرعة معالجة المعلومات	94	120	34	91

بناءً على نتائج الكشف تم الإعداد لمشروع إثرائي للأطفال الموهوبين في صيف 2004 ، وذلك لتنمية المواهب المختلفة للأطفال من خلال تطبيق نظرية هاورد جاردنر (1983) عن "الذكاءات المتعددة التي ترتبط بالوعي بالطرق المختلفة التي يتعلم بها الأطفال الموهوبون. مثلاً، من يتعلم بصورة بصرية أفضل أمامه غرفة الرسم والأعمال اليدوية، ومن يتعلم بصورة لفظية أفضل أمامه الجمعية الأدبية، ومن يتعلم بصورة سماعية أفضل أمامه الموسيقى، ومن يتعلم بصورة حركية أفضل أمامه الدراما والرياضة. وليس هناك تفاضل بين هذه الذكاءات إنما هناك تكامل بينها. وعقدت اللجنة المشرفة على البرنامج اجتماعًا مع أُسَر هؤلاء الأطفال والذين أبدوا حماسًا غير عادي للمشروع من خلال استجابتهم للدعم المادي والمعنوي. وتمثل هذه الاستجابة نوعًا من الشّراكة "الذكية" بين الأسرة والمدرسة. ومن حيث ينتهي المخيم الصيفي تبدأ الأسرة في مواصلة دورها الرعائي.

وتشمل الرعاية في المخيم مجالات: التفكير الابتكاري، والفنون الجميلة، والمطارحات الشعرية، والدراما، والموسيقى، والرياضة، والحاسوب، والمهارات اليدوية، والمكتبات، والبحث العلمي. كما يشتمل المخيم على محاضرات علمية،

وموائد مستديرة، وورش عمل يديرها الأطفال لمناقشة قضايا مختلفة (الملاريا، الإيدز، الجينات)، وعروض ڤيديو، وخلاوي، وإرشاد نفسي، وزيارات ميدانية لبعض المواقع ومقابلات مع بعض القادة فضلاً عن الرحلات العلميـة والترفيهيـة. مـثلاً، تـشمل المحاضرات: تاريخ العلوم عند العرب، وثـورة المعلومـات، ومهـارات التفكيـر الابتكاري، والمجموعة الشمسية، وإمكانية الحياة خارج الأرض، وهندسـة البتـرول، والعمارة، وعالم الحيوان، والطاقة الشمسية، والملاحة في الكمبيـوتر، وفـن القيـادة (الإمام المهدي)، والإعجاز العلمي في القرآن الكـريم، والجهـاز العـصبي، والفـن التشكيلي، والترجمة الفورية، وهندسة الصوت (الموسيقى)، وموسيقى الـشعر، وإدارة الوقت، والكتابة الابداعية. ويُتوقع أن يفتح هـذا المخـيم الـصيفي شـهية الأطفـال الموهوبين للرعاية المستمرة، وعلى الأسرة أن تواصل دورها في عملية الرعاية.

أحلام بعض الأطفال الموهوبين من خلال المخيَّم

في نهاية المخيم الصيفي الإثرائي الأول وُجِّه سؤال بالنسبة للأطفال الموهـوبين عن أحلامهم المستقبلية. وكان من بين هذه الأحلام (1) اكتشاف آلة جديدة لرفع الرمل في المباني، (2) اكتشاف سلاح جرثومي، (3) اكتشاف قنبلة نووية، (4) ابتكار قاعدة جديدة في الرياضيات، (5) اكتشاف عقَّار جديد، (6) اكتـشاف طريقـة جديـدة فـي الجراحة، (7) اكتشـاف كوكب جديـد، (8) اكتشاف جديـد في هندسـة الجينـات، (9) اكتشاف كمبيوتر يعمل بالغاز، (10) اكتشاف كمبيوتر يعمل بالطاقـة الشمـسية. تُعتبر هذه الأحلام من جهة بمثابة قطعة من الخيال العلمي لهؤلاء الأطفال الموهوبين، والذي يمكن أن يتحقق يوما كما يسبق الخيال العلمي الواقع بسنوات. ومن جهة ثانيـة، تُعتبر هذه الأحلام بمثابة وعد علمي من قبَل الأطفال الموهوبين لتطوير العلوم والتقانة وتوطينها.

ربما يمثل هذا الخيال وهذا الوعد العلمي إعلانًا للثقة ربما في تقانة علم النفس. إذ يهدف علم النفس **أولاً**: لفهم السلوك والعقل، **وثانيًا**: التنبؤ بالسلوك والعقـل، **وثالثـا**: التحكم في السلوك والعقل. نحن على أمل أن تتحقق قطعة الخيال العلمـي أو الوعـد العلمي في عام 2027 وهي بداية قطف ثمار مشروع طائر السمبر، وذلك فـي حالـة تفجير الطاقة العقلية الكامنة لهؤلاء الأطفال الموهوبين بصورة مبدعة وتتطلـب روح

العصر ذلك. وتعني الموهبة في هذه الحالة العملية التي يكون بها الطفل أميز ما يكون عندما يبلغ الكبر. تتشكل الموهبة والإبداع من خلال عمليـــة تفاعـــل بـــين الموهبـــة الفطرية في الصِّغَر والمثابرة المحضة والتدريب الصارم في الكبَر. وتحـــدد العوامـــل التاريخية والاجتماعية والثقافية فضلاً عن الحظ السعيد، من الذي يمكن تصنيفه كمبدع أو موهوب في سن الرُشد. ونكرر القول: "**ليس هناك طريق واضـــح بـــين الموهبـــة والإبداع في الصغر والعبقرية في الكبـــر**" . بينما يعني الإبداع فـــي مجملـــه التفكيـــر بصورة جديدة، ربما لسودان جديد ، ولغدٍ أفضل.

المراجع العربية

1- ابن أبي أصيبعة. **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**. بيروت: دار الفكر (1956).

2- ابن الجزار، القيرواني. **كتاب سياسة الصبيان وتدبيرهم**. تحقيق محمد الحبيب الهيلة (1968). تونس: مطبعة المنار.

3- ابن الجوزي، أبو الفرج (ت 597هـ). **أخبار الأذكياء**. تحقيق محمد مرسي الخولي. (1985). بيروت: دار الكتب العلمية.

4- ابن حبيب، أبو القاسم (ت 407 هـ). **عقلاء المجانين**. تحقيق عمر الأسعد (1987). بيروت : دار النفائس.

5- ابن قرة، ثابت . **الذخيرة في علم الطب**. القاهرة : المطبعة الأميرية (1938).

6- ابن الهيثم، الحسن (ت 432 هـ). **كتاب المناظر**. تحقيق ومراجعة عبد الحميد صبرة (1983). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

7- أوزي، أحمد (2002). من ذكاء الطفل إلى ذكاءات للطفل: مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية. **مجلة الطفولة العربية**، 4، 75-89.

8- بدري، مالك (1997). **سيكولوجية رسوم الأطفال**. عمان: دار الفرقان.

9- بدري، ، مالك (1989). **مشكل إخصائي علماء النفس المسلمين**. ترجمة منى أبو قرجة. الخرطوم: شركة الفارابي.

10- تاتون، رينيه (1988). **تاريخ العلوم العام: العلم القديم والوسيط**. ترجمة على مقلد. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

11- جاكار، دانيال (1997). تأثير الطب العربي في الغرب خلال القرون الوسطى. في: **موسوعة تاريخ العلوم العربية**. إشراف رشدي راشد، بمعاونة ريجيس مورلون. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية ومؤسسة عبد الحميد شومان.

12- جروان، فتحي (1998). **الموهبة والتفوق والإبداع**. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

13- حتي، فيليب (1980). **العرب: تاريخ موجز**. بيروت: دار العلم للملايين.

14- الخليفة، عمر (2000). هل الطفل آية متخلف، عادي أم موهوب؟ **مجلة الطفولة العربية**، 2، 26-53 .

15- الخليفة، عمر (2000). توطين علم النفس في العالم العربي: دراسة تحليلية لأبحاث الإبداع والذكاء والموهبة. **مجلة جامعة أم القرى**، 12، 33-53 .

16- الخليفة، عمر (2001). علم النفس التجريبي في التراث العربي الإسلامي. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

17- الخليفة، عمر (2003). مالك بدري رائد عملية توطين علم النفس في العالم العربي، **ثقافة نفسية**، 2 ، 119-138 .

18- الخليفة، عمر، وطه، الزبير.، وعشرية، إخلاص (1995). تكييف وتقنين مقاييس الذكاء في الثقافة العربية. **المجلة العربية للتربية**، 15، 106 - 131.

19- الخليفة، عمر، والمطوع، محمد (2002). الفروق النوعية في الترجمة والتكييف البحريني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال-الطبعة الثالثة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،3، 104-133 .

20- ديفيد، كارين وريم، سلفيا (1998). **تعليم الموهوبين والمتفوقين**. الطبعة الرابعة. ترجمة عطوف ياسين، وزهير مصطفى. دمشق: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

21- روش، هنري (1997). تأثير علم الفلك العربي في الغرب في القرون الوسطى. في: **موسوعة تاريخ العلوم العربية**. إشراف رشدي راشد ، بمعاونة ريجيس مورلون. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية ومؤسسة عبد الحميد شومان.

22- ريم، سلفيا (2003). **رعاية الموهوبين: إرشادات للآباء والمعلمين**. ترجمة عادل عبد الله محمد. القاهرة: دار الرشاد.

23- السرور، ناديا (1998). **تربية المتميزين والموهوبين**. عمان: دار الفكر.

24- الشخص، عبد العزيز، والسرطاوي، زيدان (1999). **تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية**. العين : دار الكتاب الجامعي.

25- سميث، أميلي (1997). الطب. في: **موسوعة تاريخ العلوم العربية**. إشراف رشدي راشد، بمعاونة ريجيس مورلون. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية ومؤسسة عبد الحميد شومان.

26- صبرة، عبد الحميد (1983). مقدمة المحقق. الحسن بن الهيثم، **كتاب المناظر**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

27- طه، الزبير، الخليفة، عمر، الطيب، أنس، (2004). اقتباس مقياس وكسلر لذكاء الأطفال-الطبعة الثالثة. دليل غير منشور، جامعة الخرطوم.

28- طه، الزبير (1991). الوظائف الذهنية وآلتها العصبية في التراث الإسلامي. **المجلة العربية للطب النفسي**، 2، 57-105.

29- طه، الزبير (1995). **علم النفس في التراث العربي الإسلامي**. الخرطوم: دار جامعة الخرطوم للنشر.

30- العزة، سعيد (2002). **تربية الموهوبين والمتفوقين**. عمان: الدار العلمية.

31- كينغ، دافيد (1997). علم الفلك والمجتمع الإسلامي. في: **موسوعة تاريخ العلوم العربية**. إشراف رشدي راشد، بمعاونة ريجيس مورلون. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية ومؤسسة عبد الحميد شومان.

32- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1996). **دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

33- النافع، عبد الله، وآخرون (2000). **برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

المراجع الأجنبية :

1- Baldwin, A. (1984). Baldwin identification matrix 2 for the identification for gifted And talented. New York: Trillium Press.

2- Davis, G., & Rimm, S. (1998). Education of the gifted and talented. Allyn & Bacon Feldhusen, J. (1995). Talent identification and development in education. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

3- Feldhusen, J. (1998). Programs for the gifted few or talent development for the many. Phi delta Kappan, 79, 735-738.

4- Feldhusen, J & Jarwan, F. (1993). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. Heller, F. Monks, A. Passow (Eds.).Internal handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon.

5- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligence. New York: Basic Book.

6- Guilford, J. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.

7- Feldhusen, J. (1989). Synthesis of research on gifted youth. Educational leadership, 46, 6-11.

8- Hollingworth, L. (1942). Children above 180 IQ, Stanford Binet: Origin and development. New York: World Book.

9- Kaufman, A. (1994). Intelligent testing with the WISC-111. New York: Wiley.

10- Kaufman, A., & Lichtenberger, O. (2000). Essentials of WISC-111 and WPPSI assessment. New York: Wiley.
11- Khaleefa, O. (2003). Ibn Al-Haytham 11th century test of visual illusions. Tafakkur, 5, 1-30 .
12- Khaleefa, O. (2000). The Haythamic psychology of vision: A millennium of impact. Journal of King Abdelaziz University (Educational Sciences), 13, 43-77.
13- Khaleefa, O. (1999). Research on creativity, intelligence and giftedness: The case of the Arab world. Gifted and Talented International, 14, 21-29 .
14- Khaleefa, O. (1999). Research on creativity, intelligence and giftedness: Thecase of the Arab world. Gifted and Talented International, 14, 21-29 .
14- Khaleefa, O., & Ashria, I. (1995). Intelligence testing in an Afro-Arab
15- Islamic culture. Journal of Islamic Studies, 6, 222-233 .
16- Khaleefa, O., Erdos, G., & Ashria, I. (1997). Traditional education andcreativity in an Afro-Arab Islamic culture. The Journal of Creative Behavior, 31, 201-211.
17- Khaleefa, O., Erdos, G., & Ashria, I. (1996). Creativity, culture andeducation. High Ability Studies, 7, 157-167 .
18- Khaleefa, O., Erdos, G., & Ashria, I. (1996). Creativity testing in anindigenous Afro-Arab Islamic culture. The Journal of Creative Behavior, 30, 282-286 .
19- Khaleefa, O., Erdos, G., & Ashria, I. (1996). Gender and creativity in anAfro-Arab Islamic culture. The Journal of Creative Behavior, 30, 52-60 .
20- Khaleefa, O., & Manaa, H. (2001). Ibn al-Haytham experiments of visual illusions: New discoveries in the history of experimental psychology. Umm Al-Qura University Journal, 13, 19-48 .
21- Maker, C (1982). Curriculum development for the gifted. Rockville, MD: Aspen Systems Corporation
22- Marland, S. (1972). Education of the gifted and talented. Vol. 1. Report to the congress of the United States by the U.S Commissioner of Education, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
23- Mcleod, J. & Cropley, A. (1989). Fostering academic excellence. Exeter, UK: A. Wheaton
24- Renzulli, H. (1979). What makes giftedness? A reexamination of the definition of the gifted and talented. Ventura, CA: Ventura County superintendent of Schools Office.
25- Renzulli, H. (1986). The three –ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.). Conceptions of giftedness (pp. 53-92). Cambridge : Cambridge university Press Sternberg, R. (1991). The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
26- Sternberg, R., & Davidson, J. (1988). Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge university Press.

27- Terman, L. (1925). Genetic studies of genius. Vol. 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press.

28- Terman, L. & Oden, M. (1947). Genetic studies of genius. Vol. 4: The gifted child grows up: 25 years' follow up of a superior group. Stanford, CA: Stanford University Press.

29- Wechsler, D. (1974). Wechler Intelligence Scale for Children-Revised New York: Psychological Corporation.

30- Wechsler, D. (1981). Manual for Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

31- Wechsler, D. (1989). Manual for the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised. San Antonio, TX: The psychological Corporation.

32- Wilkie, V. (1985). Richardson study Q's and A's. GCT, 2-9.

عروض كتب ورسائل جامعية

الطفولة بين لاإبداع والتلقي في عدد خاص من مجلة ألف

أ. هـانـي درويـش

فاعلية برنامج إرشادي في علاج اضطرابات النشاط
المصحوب بقصور الانتباه لدى الأطفال

أ. نجاح إبراهيم حسين

رؤية مستقبلية لمؤسسات ثقافة الطفل في مصر

أ. عفاف فؤاد عبد الغنى

معالجة الصحف المصرية والعربية لقضايا الطفل الفلسطيني

أ. خالد أحمد مسعد

دراسة الاكتئاب عند الأطفال كما يعبرون عنه في رسومهم

أ. ندى نصر الدين عبد الحميد

برنامج إثرائي مقترح وأثره على تنمية مهارات التفكير
الأساسية لدى الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية

أ. جيهان عثمان محمود

الطفولة بين الإبداع والتلقي في عدد خاص من مجلة ألف



هاني درويش(*)

"إن لدينا العديد من الأحكام المسبقة البعيدة عن الحكمة فيما يتعلق بنفسية الأطفال.لقد أردنا حتي الآن أن نحكم الأطفال، وأن نتحكم فيهم خارجيًا بالعنف، بدلاً من أن نربح نفوسهم لنقودَهم كآدميين. وبتلك الطريقة عادة ما يمرون بجوارنا دون أن نتعرف إليهم بالفعل".

هذا الاقتباس الأول من الفصل السادس لكتاب الرائدة التعليمية ماريا مونتيسوري "المنهج التربوي العلمي" يمثل خلاصة الهدف المركزي لإصدار عدد مجلة ألِف الجديد عن الطفولة، والذي جاء بعنوان: "الطفولة بين الإبداع والتلقِّي" ؛ حيث يحاول العدد الإبحار في ذلك المحيط الغامض بطقوسه وإشاراته وأبعاده اللانهائية المسمى بالطفولة، وهي الصعوبة التي حاولت مقدمة العدد طرحها على المهتمين حين تساءلت عن صعوبة استنطاق صوت الأطفال أنفسهم للتعبير عن طرق تفكيرهم وآمالهم وإحباطاتهم، لكن بعضًا من الإجابة وقع فعليًا فيما اقترحته المقدمة بمحاولة الكشف في رحلات كل منا إلى طفولتنا الأولي، وهي رحلة إلى ماضي مبدعين ونُقاد وكُتَّاب حاول العدد أن يفتح صندوق تذكاراتهم النفيسة بحثًا عن أوجه الطفولة وعلاقتها بالإبداع إنتاجًا وتلقِّيًا، وكان العدد قد جاء في الذكري المئوية الأولى لظهور رائدة التعليم الإيطالية المولد ماريا مونتيسوري وتجربتها الرائدة المسماة ببيوت الأطفال، والتي هدمت بها كثيرًا من أُسس التربية النظامية التي أورثتها كل من المؤسسات الدينية والمدنية في المجتمعات الحديثة، حيث هاجمت طريقتها الجديدة في التعليم نمط

* صحفي وباحث .

التعليم القهري القائم علي المناهج القامعة لحرية الأطفال، كما هاجمت كل ما من شأنه فَقْد الأطفال لاستقلالهم وإبداعهم الخلاق، ويقدم عدد ألف الجديد تحية لتلك الرائدة ممثلة في ترجمة فصلين من كتابها الرائع لأول مرة باللغة العربية،وهما الفصلان الخامس والسادس اللذان يناقشان موضوعَيْ "التربية" و"كيف يجب على المعلمة أن تدرس؟".

وبعد الفصلين الأوَّلين لمونتيسوري ينتقل العدد لعرض تجربة تطبيقية لفنون الأطفال، حيث قدم المخرج والممثل المسرحي الفلسطيني عبد الفتاح أبو سرور تجربته في مخيَّم عايدة بفلسطين المحتلة؛ حيث أسس مع مجموعة من الأصدقاء مركز الرواد للثقافة والمسرح للأطفال؛ حيث يستعرض الكاتب كيف استطاع بمجموعة من المتطوعين وتحت أشد ويلات القمع الإسرائيلي تكوين فرقته المسرحية من أطفال المخيم، التي استطاعت أن تقدم للعالم عبر عروضها التي تنقلت بها بين الدول صورة أخري غير الصورة النمطية التي ترى الطفل الفلسطيني كإرهابي يقذف الحجارة، مستخدمًا في ذلك عروضًا مسرحية ورقصًا تراثيًا وأفلامًا أنتجها أطفال المخيم تفضح قسوة الاحتلال، وذلك تطبيقًا لمفهوم المقاومة بالفن.

وعن مسرح العرائس بين الرؤية الطفولية والرؤية النقدية، يقدم ناصف عزمي شهادته التي تجمع بين التطور النظري لمفهوم عروض عرائس الأطفال وكيفية صناعة العروسة وآلية عرضها وأنواعها، وبين شهادته العملية على تطبيقات تلك النظريات من واقع خبرته كمحرك ومخرج لعروض العرائس، ويلفت الانتباه إلى ما اعترى هذا الفن من ظلم بين على أيدي الأكاديميين الذين اعتبروه فنًا شعبيًا رخيصًا، والتربويين الذين سجنوه في قاعدة الوعظ.

ومن هذا الوعي التطبيقي ينتقل العدد إلى ملمح آخر للطفولة إبداعًا عبر شهادة بديعة للشاعر المصري الكبير سيد حجاب الذي يقدم سيرته ككاتب لمسرح وأغاني الأطفال عبر نصف قرن، مؤكدًا علي الحكمة الصينية القديمة التي تؤكد أن الشخص نفسه لا ينزل النهر مرتين، فقد نزل نهر الطفولة والعمل في خيالها أكثر من مرة وفي كل مرة لا كان نفس الشخص ولا كان النهر نفسه، بدءًا من رحلته الأولي في مجلات الأطفال ومرورًا بدعم صلاح چاهين له ليكتب المسرح، وأخيرًا في تجربته الأهم حين

تعاون مع الموسيقار عمار الشريعي في ألبومات غنائية هي الأولي للأطفال أثرت في أجيال متتالية، وكانت تجربة غير متكررة في تاريخ الغناء المصري. يحكي الشاعر الكبير كيف لعبت الصدفة دورها في خروج هذه التجربة وكيف لم تتكرر، وكيف كان يرى عالم الطفولة عبر تقاطعات عدة تاريخية وسياسية احتدمت في وعيه وأثْرَت قريحته الإبداعية، وتطورت وجهة نظره للطفل كما تطور وعيه بالحياة والشعر.

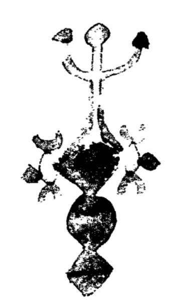
وتقدم نادية الخولي دراسة لتطور مفهوم البطولة في قصص الأطفال المصرية، عارضةً تطور مفهوم البطولة في أدب الطفال عارجةً منه علي مفهوم البطولة في الأدب العربي، ثم تقدم شرحًا تطبيقيًا لمفهوم البطولة في أدب الأطفال التي تكرس لمجموعة من القيم، منها : القيم الوطنية والقومية بنماذج من قصص الأطفال المصرية، والقيم الاجتماعية ونماذجها، والقيم الإنسانية والحضارية ونماذجها، والقيم العلمية والمعرفية ونماذجها. وقد غلب علي الدراسة الطابع التجريدي حيث لم تطبق النظريات على أعمال بعينها، كما أغفلت الكثير من الأعمال التي أسهمت في تشكيل أجيال متتابعة؛ خاصة أعمال المقررات المدرسية مثل قصة "عقلة الإصبع" و"القلب الذهبي"، واحتوت الدراسة على أخطاء في تواريخ ظهور بعض الأعمال، مثل: "المغامرون الخمسة" و"الشياطين الـ13" لمحمود سالم، وكذلك سلسلة "رجل المستحيل" لنبيل فاروق وهي الأعمال، التي ظهرت أوائل الثمانينيات ونهايتها، فيما تؤرخ لها الباحثة بأوائل التسعينيات، كذلك احتسابها فيلم وقصص"ستار وورز" كقصص للأطفال، فيما هي قُدمت كأعمال وأفلام للكبار.

وتأتي المقابلة المهمة مع المصمم والأيكونوجرافي المبدع محيي الدين اللباد كأجمل ما في العدد من شهادات، حيث يفكك المبدع الكبير سيرته الفنية والشخصية إلى محطات أسهمت في تكوين خياله البصري، وحديثه المدهش عن تجربته في دار الفتي العربي، لكن ما يعيب المقابلة أسئلة الفنان عمرو الكفراوي التي نمَّت عن سوء تحضير للمقابلة، وهو ما ظهر في أجوبة اللباد العنيفة والمحرجة في آن للمُحاور، وكان من المفترض عدم تضمينها في النص الأخير للمقابلة. ثم حاولت جالا الحديدي تقديم ورقة عن تناول نصوص الأطفال في بعض الأعمال الموسيقية، فجاءت الدراسة أضعف ما يكون خاصة وأن تخصصها الكلاسيكي في الموسيقى سمح لها بتغطية



الأعمال الغربية فيما وضح ضعف مرجعيتها في الأعمال الشرقية، وهو ما ظهر جليًّا في تحليلها لعمل الرائعين سيد مكاوي وصلاح جاهين "الليلة الكبيرة"، في حين اتسم حتّى أداؤها في تحليل الأعمال الأجنبية بلا منهجية ملحوظة.

أما أهم دراسات العدد، فكانت لمنيرة سليمان بعنوان: "الطفل العربي بين الشرق والغرب.. قراءة في "آل شمشون" و"عالم سمسم" و"بكار" التي قدمت خلالها تطبيقًا فريدًا لمفهوم الهيمنة الثقافية على الأعمال الثلاثة ، فكان "آل شمشون" نموذجًا لمفهوم الهيمنة، وقدمت "عالم سمسم" كنموذج للامتزاج الثقافي، وطبقت على بكار مفهوم العمل الإبداعي المتأثر بالبيئة المحلية. وقد احتوى العدد على دراسة نقدية لسعيد الوكيل بعنوان: "التداخل النصِّي في القصص الموجهة للأطفال: المسيري والشاروني نموذجين"، و"أجندة محمد عفيفي مطر في قصصه للأطفال" للباحثة ياسمين مطاوع، وتضمَّن الجزء الإنجليزي من العدد أعمالاً للمصور توماس هارتويل عن الطفولة في المناطق العربية، وأعمالاً ونصوصًا للرسام أديب الفتال ودراسات أخرى.



فاعلية برنامج إرشادي في علاج اضطرابات النشاط المصحوب بقصور الانتباه لدى الأطفال(*)

نجاح إبراهيم حسين

مقدمة :

تُعدُّ اضطرابات النشاط الزائد من الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الأطفال والتي يترتب عليها الكثير من المشاكل الحياتية عند هؤلاء الأطفال، ومن ضمن هذه المشاكل صعوبة ضبط مستوى النشاط، وصعوبة الانتباه، وصعوبة التحكم في الأداء الوظيفي والأداء الأكاديمي؛ مما يؤثر في حياتهم اليومية وكذلك في علاقتهم بالزملاء أو الأقران.

مشكلة الدراسة :

يُعتبَر اضطراب النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه من أكثر الاضطرابات المنتشرة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويؤثر هذا الاضطراب سلبيًّا على اكتساب المهارات الأساسية اللازمة للتكيف مع البيئة التي يعيشون فيها.

وتنتشر هذه المشكلة بين الذكور بصورة أكبر منه عند الإناث، وذلك باعتبار أنهم أكثر اندفاعية وأكثر قابلية للتشتيت، وبناء على ما سبق فإن هذا الاضطراب إذا لم يتم التدخل المبكر لعلاجه واستمر إلى مرحلة الرشد فسوف يصبح الفرد مضادًا للمجتمع بصورة كبيرة ؛ لذلك فإن هناك حاجة كبيرة لوضع برامج للتدخل مع مثل هذه الحالات

---

* ملخص رسالة دكتوراه، قُدمت لجامعة عين شمس، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، 2006. تحت إشراف أ.د/ عبد العزيز الشخص، ود/ سميرة شند. (عرض : أحمد عبد المنعم) .

من أجل تعديل سلوك هؤلاء الأطفال والحَدّ من آثاره السلبية، بالإضافة إلى تعديل اتجاهات الوالدين وأفكارهم نحو هذا الاضطراب حتى يتمكنوا من التعامل مع هؤلاء الأطفال.

هدف الدراسة :

التعرف على مدى تأثير برنامج علاجي لمشكلة النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه لدى الأطفال.

أهمية الدراسة :

1- توفير قدر من المعلومات والحقائق عن الأطفال ذوي اضطراب النشاط الزائد المصحوب بقصور في الانتباه بهدف تغيير اتجاهات المحيطين بهم، كذلك عمل برنامج علاجي لخفض هذه المشكلة باستخدام عدد من فنيات تعديل السلوك.

2- تمثل هذه الرسالة إضافة في مجال علاج اضطراب النشاط الزائد المصحوب بقصور في الانتباه. وكذلك تُقدم من خلال نتائج الدراسة التوصيات والمقترحات اللازمة نحو توجيه الآباء والمعلمين والمتخصصين، في وضع الخطط والبرامج والخدمات النفسية التي تساعد في إرشاد وتوجيه وعلاج النشاط الزائد .

فروض الدراسة :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى على مقياس النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده لصالح التطبيق البَعْدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (المعلمين) على مقياس النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه، قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده لصالح التطبيق البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثالثة

(الأمهات) على مقياس النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه، قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده لصالح التطبيق البعدي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث على مقياس النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه بعد تطبيق البرنامج.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث على مقياس النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه والمجموعة التجريبية الرابعة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي للمجموعات الثلاث.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث على مقياس النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه في القياسين: البَعْدي والتتبُّعي.

إجراءات الدراسة :

- المنهج المستخدم : المنهج التجريبي.
- عينة الدراسة : 40 طفلاً من طلاب المرحلة الابتدائية تم تقسيمهم إلى 4 مجموعات : مجموعة تجريبية تم تطبيق برنامج إرشادي سلوكي عليهم، حيث تضم هذه المجموعة (10) طلاب، وقام بملاحظتهم (8) معلمين، ومجموعة تجريبية وتضم (10) طلاب ويتابعهم (10) معلمين، ومجموعة تجريبية تضم (10) طلاب وتعتمد على إرشاد (10) أمهات، ومجموعة ضابطة ولم تخضع إلى أي برامج إرشادية وتضم (10) أطفال، وقام بملاحظتهم (10) معلمين وتتراوح أعمارهم ما بين 6 : 12 سنة .

الأدوات المستخدمة :

1- مقياس (ن- ز) للتعرُّف على النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه (إعداد: عبد العزيز الشخص، 1984).

2- اختبار المصفوفات الملونة: رافن J. C. Raven (إعداد وتقنين: عبد الفتاح القرشي).

3- استمارة المستوى الاقتصادي – الاجتماعي للأسرة .

4- البرامج الإرشادية (إعداد : الباحثة) .

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

1- اختبار ويلكوكسن Wilcoxon Test لمجموعتين مرتبطتين للكشف عن الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي، والبعدي والتتبُعي.

2- اختبار كروسكال – واليز لتحليل التباين في اتجاه واحد للمجموعات التجريبية الثلاث .

3- اختبار مان – وتني "Mann – whitney U Test" للمجموعات المستقلة للكشف عن الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة .

نتائج الدراسة :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى على مقياس النشاط الزائد قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده لصالح التطبيق البعدي.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (المعلمين) على مقياس النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثلاث (الأمهات) على مقياس النشاط الزائد قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده لصالح التطبيق البعدي.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث على مقياس النشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج .

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث على مقياس النشاط الزائد والمجموعة التجريبية الرابعة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي للمجموعات الثلاث.

6- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيــة الثلاث على مقيـــاس النشاط الزائد في القياسين البعدي، والتتبعي.

رؤية مستقبلية لمؤسسات ثقافة الطفل في مصـــــر(*)



عفاف فؤاد عبد الغنى

مقـــدمة :

الطفل كائن اجتماعي يتـــأثر بمـــا حولـــه، وبالتـــالي فـــإن تـــشكيل المخـــزون المعرفي الثقافي له يصير رهانًا نسعى لكسبه عبـــر وســـائط تثقيـــف متعـــددة؛ ممـــا أدى إلى إلقاء مسئوليات كبيرة على أجهزة ثقافـــة الطفـــل للاهتمـــام بنـــشر الثقافـــة مع الحفاظ على الهُويَّة الثقافية، وتعدد المؤسسات التـــي تـــساهم فـــي تكـــوين ثقافـــة الطفل، ومن هنا فالمسئولية جماعية تجاه الاهتمـــام بثقافـــة الطفـــل، وبالقـــدر الـــذي تتسق فيه جهود هذه الأجهزة وتتـــسجم قيَمهـــا وأســـاليبها يـــصبح التكـــوين الثقـــافي للطفل منطلقًا لخلق الطاقات الإبداعية.

مشكلة الدراسة :

نظرًا لتعدد المتغيرات العالمية والمجتمعيـــة المعاصـــرة، والتـــي تـــؤثر تـــأثيرًا بالغًا على التعلم ونظم التنشئة الاجتماعية فيما يختص بإعـــداد الأطفـــال، فـــإن هـــذا يضاعف من الاهتمام البالغ بثقافـــة الطفـــل، وفـــي المقابـــل نجـــد ترديًـــا واضـــحًا لطبيعة الخـــدمات الثقافيـــة التـــي تُوجَّـــه للطفـــل علـــى المـــستويات الجغرافيـــة أو (النوعية) مـــع وجـــود تمـــايز بـــين المـــدن، والريـــف وبـــين المنـــاطق الراقيـــة، والعشوائية.

(*) ملخص رسالة ماجستير مقدمة لجامعة عين شمس، كلية التربية، قسم أصول التربية، تحت إشراف: أ.د/ محمد ضياء الدين زاهر، وأ.د / إبراهيم محمد ابراهيم (عرض : أحمد عبد المنعم)

أهداف الدراسة :

- استعراض الجهود المبذولة في سبيل تأسيس ثقافة للطفل المصري مع رصد واقع المؤسسات الحالية لثقافة الطفل في مصر.
- الكشف عن طبيعة التحديات العالمية والمحلية التي تواجه مؤسسات ثقافة الطفل وتحديات الإشكاليات المترتبة عليها.
- تحديد صور التنسيق والتكامل بين مؤسسات ثقافة الطفل.
- وضع ملامح رؤية مستقبلية مقترحة للنهوض بمؤسسات ثقافة الطفل في الألفية الثالثة.

أهمية الدراسة :

- تسعى الدراسة إلى تعرُّف التحديات، والمستجدات العالمية التي تواجه مؤسسات ثقافة الطفل.
- تسعى الدراسة إلى تعرُّف مدى التكامل، والتنسيق بين مؤسسات ثقافة الطفل الحكومية، وغير الحكومية.
- تسعى الدراسة إلى وضع ملامح رؤية مستقبلية مقترحة لمؤسسات ثقافة الطفل في الألفية الثالثة .

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة : المنهج الوصفي.

عينة الدراسة :

العينة الأولى : من مشرفي المكتبات والأندية الثقافية التابعة لمؤسسات ثقافة الطفل الحكومية وغير الحكومية .

العينة الثانية : من الخبراء المهتمين بمجال ثقافة الطفل من أساتذة جامعة ومدراء، مكتبات، كتاب الطفل.

أدوات الدراسة : استبيان، مقابلة : مع عدد من كُتّاب الأطفال.

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة الميدانية إلى مجموعة من النتائج المتعلقة بعدة محاور، هي :

1- المشرف وأدواره :

- تعاني كل المؤسسات الحكومية وغير الحكومية من قلة المشرفين المتخصصين.

2- الأطفال وترددهم على المؤسسة الثقافية :

- أقل الفئات ترددا على المؤسسة الثقافية فئتان، هما :

(الطبقة الدنيا – الطبقة العليا من شرائح المجتمع).

3- مدى توافر الإمكانات بالمؤسسة :

حيث تعانى المؤسسات الحكومية وغير الحكومية من :

- قلة أجهزة الكمبيوتر . – قلة الإمكانات المادية.

4- البرنامج الثقافي :

- الأنشطة لا تناسب طفل القرن الحادي والعشرين؛ خاصة المؤسسات الحكومية.

5- النهوض بثقافة الطفل :

جاءت مقترحات المشرفين والخبراء لتنمية ثقافة الطفل كما يلي :

- إعادة تأهيل الكوادر البشرية العاملة في مجال الطفل.
- التعاون بين الأسرة والمكتبة في اكتشاف مواهب الطفل.
- الاهتمام بالأنشطة التي تنمّي تفكير الطفل.
- تحديث المكتبات وتزويدها بالموسوعات .
- توعية الأسرة بأهمية الثقافة بالنسبة للطفل .
- زيادة التنسيق والتعاون بين المؤسسات الثقافية.

معالجة الصحف المصرية والعربية لقضايا الطفل الفلسطيني(*)

خالد أحمد مسعد

مقدمة :

يُعدُّ واقع الطفل الفلسطيني مليئًا بالمآسي والمشكلات المعقدة؛ وخاصة عندما استباحت القوات الإسرائيلية إطلاق النيران على أطفال فلسطين، بحجة أن القيادة الفلسطينية تستخدم أطفالها من أجل استدرار عطف العالم من خلال دفعهم دفعًا لمناطق التَّماس ليُقتلوا أمام الكاميرات.

ومن هذا يتضح أن للصحف دورَها المهم في إبراز هذه الأهداف الصهيونية التي تتعمَّد تدمير الذات العربية، وذلك من خلال انتهاك حقوق الطفل الفلسطيني التي أقرتها اتفاقية حقوق الطفل العالمية.

مشكلة الدراسة :

تتبلور في الأسئلة الآتية :

1- ما مظاهر العنف التي يواجهها الطفل الفلسطيني، طبقًا لما تعكسه الصحف؟

2- ما الأبعاد أو القضايا الفرعية التي قدمتها الصحف من خلال المضمون الصحفي، وترتيب عناصر الأهمية لتلك الأبعاد ؟

3- ما الحلول المقدمة لتعظيم حقوق الطفل الفلسطيني، وأهم هذه الحلول ومساهمتها في وضع القضية في مسارها الصحيح ؟

(*) ملخص رسالة دكتوراه، مقدمة إلى جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الإعلام وثقافة الطفل، تحت إشراف أ.د/ محمد عبد الحميد، وأ.د/ محمود حسن إسماعيل (2004). (عرض : أحمد عبد المنعم)

4- ما الأشكال والفنون الصحفية التي استخدمتها الصحف في إقناع القارئ بسياستها؟
5- ما المصادر التي استقت منها صحف الدراسة لقضايا الطفل الفلسطيني؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى معرفة كيف عالجت الصحف المصرية والعربية قضايا وحقوق الطفل الفلسطيني كأحد أهم المعالجات التي يتعاظم من خلالها قمة الصراع العربي – الإسرائيلي للقدس عام 1967. وعلى أساس ما يواجهه الطفل الفلسطيني العربي من الأخطار والمشكلات التي تعوق مسيرة الحياة، من خلال الاستراتيجيات التي وضعها الإعلام المصري والعربي لمعالجة هذه القضايا في ظل قوانين حقوق الإنسان.

أهمية الدراسة :

وتتعاظم أهمية المعالجة الصحفية لقضايا الطفل الفلسطيني من خلال :

1- أهمية وجود دراسات إعلامية، تكشف النقاب عن أبعاد القضية، وتعالجها من خلال رؤية إعلامية ممزوجة بآراء الساسة والخبراء في العالم العربي.
2- الآثار التي تنجم من خلال الصراع الدائر في الشرق الأوسط حول قضية حق الطفل أساسها قضية القدس.
3- أبعاد الصراع الديني والسياسي وتأثيراته على المجتمع الفلسطيني والعربي.

إجراءات الدراسة :

- منهج الدراسة : المنهج الوصفي .

عينة الدراسة :

- تتمثل في الصحف التالية : (الأهرام المصرية – القدس العربية – الأنوار اللبنانية – الشرق الأوسط – الرياض السعودية – الأنباء الكويتية).

أدوات جمع البيانات :

تعتمد الدراسة في جمع المعلومات على أداة تحليل المضمون.

الأسلوب الإحصائي :

استخدام الجداول التكرارية البسيطة .

أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

1- أثبتت الدراسة أن قضايا الطفل الفلسطيني احتلت مرتبة متأخرة من اهتمام الصحف العربية.

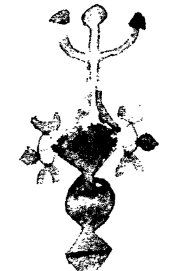
2- لم تَسْعَ صحف الدراسة جاهدة إلى تغيير صورة الطفل الفلسطيني الذي صوَّرته السلطات الإسرائيلية والأمريكية على أنه إرهابي.

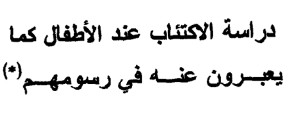
3- شاركت صحف الدراسة بنسبة ضئيلة في الدعوة إلى تكاتف دول المنطقة العربية في النهوض بأوضاع الطفل الفلسطيني الصحية والتعليمية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية وتخفيف معاناته.

4- لم تقدم صحف الدراسة حلولاً إيجابية أو احتجاجًا رسميًّا لمنظمة الأمم المتحدة أو الجهات المختصة بحماية الطفولة في العالم، على الحصار الاقتصادى الذى فرضته إسرائيل على سكان غزة.

5- لم تبالِ صحف الدراسة بالتحذيرات التي أعلنها أكبر عالمين نفسانيين من المتخصصين في علم نفس الأطفال من تأثير الحروب على الأطفال.

6- اعتمدت صحف الدراسة جميعًا على الخبر الصحفى في معالجتها لقضايا الطفل الفلسطينى، وتراجعت الفنون الصحفية الأخرى والتي تقدم الشرح والتفسير وتسهم في تقديم الحلول.





دراسة الاكتئاب عند الأطفال كما يعبـرون عنـه في رسومهـم(*)

ندى نصر الدين عبد الحميد

مقدمة :

تُعتبر رسوم الأطفال لغة تعبيرية، أي يمكن من خلالها نقل المعاني، والاتـصال بالآخرين ؛ لذلك تُعتبر هذه الرسوم مادة ثرية يمكن من خلالها التعرُّف علـى مفهـوم الطفل عن ذاته واتجاهاته نحو الآخرين، ومخاوفه وخبراته الداخلية، كما تُعتبـر هـذه الرسوم لغة مرئية يجسد خلالها الطفل صراعاته وحاجاته وقِيَمه، ويعكـس علاقاتـه الأسرية والاجتماعية ؛ ومن ثَم فإن بالإمكان الوقوف على أبعاد شخصيته وما يعانيـه من متاعب وصعوبات .

مشكلة الدراسة :

هي دراسة الاكتئاب عند الأطفال كما يعبرون عنه في رسومهم، وإلى أي حد تفيد رسوم الأطفال في تعرُّف دلائل الاكتئاب عندهم، بقدر ما تُعتبر رسوم الأطفال تعبيـرًا عن عالمهم الداخلي، مع وضع الضوابط السيكومترية لاستخدام مقياس مقـنن لقيـاس الاكتئاب عند الأطفال؛ كي يتوازن مع تغييرات تحليل رسوم الأطفـال تقـديرًا كيفيًّـا وكميًّا .

هدف الدراسة :

تهدف إلى تعرُّف دلائل الاكتئاب عند الأطفال من خلال تحليل رسومهم، وكيف تتفـق هذه الدلائل مع الدلائل المستمدة من المقاييس النفسية، مثـل مقيـاس الاكتئـاب عنـد الأطفال.

* ملخص رسالة ماجستير مقدمة إلى جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، إشراف أ.د/ طلعت منصور ود/ إيمان فوزى (2007). (عرض : أحمد عبد المنعم).



أهمية الدراسة :

استخدام الرسم كأسلوب تشخيصي وكأسلوب علاجي، بقدر ما يعبر فيه الرسم عن الحالة المزاجية، وقدر ما يُستخدم كوسيلة إرشادية، وعلاجية لهؤلاء الأطفال.

كما تمثل هذه الدراسة خطوة أخرى في دراسة المعالم التشخيصية لبعض الفئات الإكلينكية باستخدام التعبير بالرسم، بجانب الاختبارات والمقاييس الشائعة التي هي في معظمها اختبارات من نوع التقرير الذاتي .

فروض الدراسة :

1- تختلف المعالم الإكلينكية للاكتئاب لدى أفراد العينة وفقًا لكل من النوع والصف.

2- تختلف درجات الأطفال أفراد عينة الدراسة على اختبارَي رسوم الأطفال المستخدمَين في الدراسة الحالية وفقًا لكل من متغيرَي النوع، الاكتئاب.

3- توجد علاقة ارتباطية بين درجات أفراد العينة على مقياس الاكتئاب وبين درجاتهم على اختبارَيْ رسوم الأطفال المستخدمين في الدراسة الحالية .

إجراءات الدراسة :

- منهج الدراسة : المنهج الوصفي.
- عينة الدراسة : تألفت العينة الأوّلية من 100 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين: الخامس والسادس الابتدائي .

أدوات الدراسة : المجموعة الأولى (العينة الأساسية) :

1- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد : عبد العزيز الشخص، 1995) .

2- اختبار الذكاء المصور (إعداد : أحمد زكي صالح، 1978) .

المجموعة الثانية : أدوات التحقق من فروض الدراسة الحالية :

1- مقياس الاكتئاب عند الأطفال (إعداد : غريب عبد الفتاح، 1995).

2- اختبار ارسم قصة : الشكل (أ)، (ب) (إعداد: راولي سيلفر، 2002، وقننته الباحثة على البيئة المصرية).

الأسلوب الإحصائي المستخدم .

1- تحليل التباين الثنائي (2×2) .

2- تحليل التباين (2×2×2).

3- اختبار توكي .

4- اختبار "ت" .

5- مُعامِل الارتباط لبيرسون.

نتائج الدراسة :

1- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النوع (ذكور/إناث) عند مستوى (0.05) لصالح الإناث .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصف الدراسي (الخامس/السادس) في الاكتئاب.

3- توجد فروق بين إناث الصف الخامس، وإناث الصف السادس لصالح إناث الصف الخامس.

4- توجد فروق بين رسوم القصة الأولى للأطفال الذكور المكتئبين، ورسوم القصة الثانية للأطفال الإناث العاديات لصالح الإناث العاديات.

5- توجد فروق بين رسوم القصة الأولى للأطفال الإناث المكتئبات، ورسوم القصة الثانية للأطفال الذكور العاديين لصالح الذكور العاديين .

6- توجد فروق بين رسوم القصة الأولى للأطفال الإناث المكتبئات، ورسوم القصة الثانية للإناث العاديات لصالح الإناث العاديات .

7- توجد علاقة ارتباطية بين درجات أفراد العينة على مقياس الاكتئاب وبين درجاتهم على اختبارَيْ رسوم الأطفال .

برنامج إثرائي مقترح وأثره على تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية(*)



جيهان عثمان محمود

مقدمة :

يُعدُّ الموهوبون من أهم مصادر الثروة ودعائم القوة في أي مجتمع من المجتمعات ؛ لذا يجب الاهتمام بهم واكتشافهم ورعايتهم عن طريق تقديم برامج تعليمية تلائم قدراتهم وموهبتهم، وتعمل على صقلها وتنميتها .

وهناك شبه إجماع على أن البرامج الإثرائية هي أقل البرامج عيوبًا وأكثرها ملاءمة لحاجات الموهوبين وقدراتهم، في ظل التطور المعرفي الموجود حاليًا.

مشكلة الدراسة :

تُحدد في الإجابة عن التساؤلات الآتية :

1- ما تأثير البرنامج الإثرائي المقترح على تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

2- هل تختلف درجات التلاميذ الذكور والإناث في مهارات التفكير الأساسية، ولصالح مَنْ هذه الفروق إن وُجدت في القياس البَعْدي ؟

3- هل توجد فروق بين متوسط درجات التلاميذ الموهوبين في مهارات التفكير الأساسية في القياس البَعدي والتتبُّعي ؟

* ملخص رسالة دكتوراه، مقدمة إلى جامعة الإسكندرية، كلية التربية، قسم علم النفس التعليمي، تحت إشراف أ.د/ إبراهيم وجيه محمود وأ.د/ أحمد محمد محسن (2005). (عرض : أحمد عبد المنعم).

أهداف الدراسة :

- اكتشاف التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.
- إعداد برنامج إثرائي للتلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية .
- التنبؤ بنمو بعض مهارات التفكير الأساسية لدى التلاميذ الموهوبين المشتركين بالبرنامج .
- دراسة مدى استمرارية تحسن مهارات التفكير الأساسية بعد انتهاء البرنـــامج الإثرائي.

أهمية الدراسة :

محاولة تقديم برنامج مدروس يمكّن معلمي المرحلة الابتدائية من استخدامه فـــي المواقف التعليمية، بما يؤدي إلى الإثراء المعرفي لتلاميذ تلك المرحلة وتنمية قـــدرات الموهوبين من بينهم، خاصة وأن المجال يفتقد مثل ذلك النوع من البرامج – على حَـــد معرفة الباحثة.

فروض الدراسة :

1- لا يوجد تأثير دالّ إحصائيًا للبرنامج الإثرائي على تنمية مهـــارات التفكيـــر الأساسية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.
2- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين التلاميـــذ الموهـــوبين الـــذكور والإنـــاث بالمرحلة الابتدائية في مهارات التفكير الأساسية في القياس البعدي .
3- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطَيْ درجات التلاميذ الموهوبين فـــي مهارات التفكير الأساسية في القياسين: البعدي والتتبعي.

إجراءات الدراسة :

1) منهج الدراسة : المنهج التجريبي .
2) عينة الدراسة : تتكون من 32 تلميذًا من الموهوبين بالصف الرابع الابتـــدائي – وكان عدد التلاميذ الذكور بالعينة (12) تلميذًا، وعـــدد التلميـــذات الإنـــاث (20) تلميذة.

أدوات الدراسة :

- اختبار المصفوفات المتتابعة (إعداد / جون دافن).
- اختبار التفكير الابتكاري (إعداد / محمود منسي).
- قائمة السمات السلوكية للموهوبين (إعداد / محمود منسي).
- مقياس مهارات التفكير الأساسية للموهوبين (إعداد / الباحثة).
- البرنامج الإثرائي المقترح (إعداد الباحثة).

استخدمت الدراسة : أسلوب تحليل التباين (2×2) للتحقق من صحة الفروض الخاصة بالدراسة.

نتائج الدراسة :

1- يوجد تأثير دال إحصائيًا للبرنامج الإثرائي المُقترح علـــى تنميـــة مهـــارات التفكير الأساسية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ الذكور والإناث في مهارات التفكير الأساسية في المرحلة الابتدائية في القياس البعدي.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات التلاميذ الموهـــوبين فـــي المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الأساسية فـــي القياســـين: البَعْـــدي والتتبُّعي .

ندوات ومؤتمرات

ورشة عمل الإعلاميين العرب لحماية الأطفـــال من العنـــف

القاهرة ، 9 – 14 يونيو 2007

إعداد : إيمان بهي الدين

ورشة عمل الإعلاميين العرب لحماية الأطفال من العنف

القاهرة 9، ـــ 14 يونيو 2007



إعداد : إيمان بهي الدين (*)

مقدمة :

في جميع مناطق العالم يتعرض الأطفال للعنف المفرط في كل جانب تقريبًا من جوانب حياتهم، والذي يُمارس عليهم في أغلب الأحيان من قبَل أفراد مسئولين عن حمايتهم والحفاظ على سلامتهم، ولقد برزت عدة تعريفات للعنف منها الوارد في المادة (19) من اتفاقية حقوق الطفل بأنه "كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية والإهمال أو المعاملة المنطوية على إهمال أو إساءة المعاملة أو الاستغلال بما في ذلك الإساءة الجنسية"، كما عرفته منظمة الصحة العالمية في تقريرها العالمي عن العنف والصحة (2002) بأنه "الاستخدام المُتعمَّد للقوة أو الطاقة البدنية، المُهدَّد بها أو الفعلية، ضد أي طفل من قبَل أي فرد أو جماعة تؤدي إلى أو من المرجح للغاية أن تؤدي إلى ضرر فعلي أو محتمل لصحة الطفل أو بقائه على قيد الحياة أو نموه أو كرامته".

وفي مطلع هذا القرن، ناقشت لجنة حقوق الطفل بالأمم المتحدة موضوع العنف ضد الأطفال، وأوصت بضرورة إجراء دراسة دولية حول هذا الموضوع، وفي عام 2001م أصدر الأمين العام للأمم المتحدة القرار رقم (56/138) بإعداد دراسة دولية معمقة حول قضية العنف ضد الأطفال، مسترشدة في ذلك بالاتفاقيات والمواثيق الدولية المعنية بحقوق الإنسان وبشكل خاص اتفاقية حقوق الطفل.

وقد سعت هذه الدراسة– التي تم الانتهاء منها في نهاية عام 2006– إلى تقديم

---

* منسقة وحدة إعلام الطفولة – المجلس العربي للطفولة والتنمية .

صورة إجمالية ومعمقة عن العنف ضد الأطفال من كافة أشكاله في المنزل والأسرة، والعنف في المدرسة، والعنف في مؤسسات رعاية الطفل، والعنف في المجتمع، كما ربطت الدراســة بين قضــية العنف وقضايا أخرى، مثل الفقر والتنمية والحروب والتمييز العنصري.

وتوضح الدراسة أن العنف لا يزال مستمرًا ضد الأطفال بسبب السكوت عنه والتقاعس عن اتخاذ إجراء حياله، حيث تشير الدراسة ـ التي شملت 131 دولة ـ على مستوى العالم إلى أن العنف قد تسبب في قتل 53 ألف طفل خلال عام 2002، وأن 80-98% من الأطفال يُعاقبون بدنيًا في منازلهم مع معاناة أكثر من الثلث من العقوبة البدنية مع استخدام أدوات، وما يتراوح ما بين 133 - 275 مليون طفل تعرضوا لعنف أسري، و150 مليون فتاة و73 مليون صبي عانوا من أشكال عنف جنسي خلال عام 2002، ومليون طفل حُرموا من حريتهم عام 1999 بسبب ارتكابهم جرائم صغيرة أو جُنَح أو كانوا في انتظار محاكمة، وأن 218 مليون طفل دخلوا سوق العمل عام 2004 منهم 126 مليون طفل يعملون في الأعمال الخَطِرَة.

وقد اقترحت الدراسة توصيات محددة تؤدي إلى تطوير استراتيجيات تهدف إلى وقاية ومحاربة كل أشكال العنف ضد الأطفال وتحدد الخطوات التي يجب أن تُتخذ على المستوى الدولي والوطني، لتوفر وقاية وحماية وتدخلاً وعلاجًا وشفاء ودمجًا للأطفال.

وتواصلاً مع جهود المجلس العربي للطفولة والتنمية أثناء وبعد انعقاد اللقاءين الإقليميين حول العنف ضد الأطفال بالقاهرة في إطار التحضير والمتابعة للدراسة الدولية، وكذا اللقاء الإقليمي الذي عُقد خلال الفترة 25 - 27 يونيو 2007 بالقاهرة لإطلاق النسخة العربية من الدراسة... جاء تبنِّيه لمشروع عربي يستهدف كسر حاجز الصمت في العالم العربي وإثارة الانتباه حول قضية العنف المُمارَس ضد الأطفال بكافة أشكاله لمناهضته والحد منه، وتمثل أولى مراحله ورشة عمل للإعلاميين العرب، بدعم من برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية (أجفند).

فاعليات ورشة العمل:

تحت رعاية **صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز رئيس المجلــس**

العربي للطفولة والتنمية، عقد المجلس ورشة عمل الإعلاميين العرب لحماية الأطفال من العنف تحت شعار "**معًا .. لوقف العنف ضد الأطفال**"، في الفترة من 9– 14 يونيو 2007 بالقاهرة.

الهدف العام:

إثارة وتنمية الوعي الاجتماعي لدى الإعلاميين لإكسابهم خلفية معرفية ومهارية بشأن حمايـــة الأطفـــال من العنف، وتمكينهم من تضمين حقوق الطفل في رسالتهم الإعلامية.

الأهداف الخاصة:

- تزويد الإعلاميين بخلفية معرفية للتوعية بضرورة مواجهة قضية العنف المُمارَس ضد الأطفال.
- استثمـــار التقنيات الحديثة لوسائل الإعلام في تعريف الرأي العام بالعنف المُوجَّه ضد الأطفال.
- بنـــاء شبكـــة من الإعلاميين العرب المهتمين بالموضوع وتوحيد الرؤية الإعلامية العربية في مناهضة العنف ضد الأطفال.
- إعداد دليل تدريبي للإعلاميين موجه للإعلاميين يؤكد على الإعلام باعتباره نصيرًا لحقوق الطفل للحماية من العنف ضد الأطفال.

شارك في أعمال الورشة 26 إعلاميًّا من مُعدِّي ومُقدِّمي ومخرجي عدد من التليفزيونات من 14 دولة عربية، هي: الأردن – الإمارات ــ البحرين ــ تونس ــ الجزائر ــ السعودية ــ السودان ــ سوريا ــ العراق ــ فلسطين ــ لبنان ــ مصر ــ المغرب ــ اليمن.

جلسات العمل:

افتتحت أعمال ورشة العمل **الدكتورة ثائرة شعلان مديرة إدارة البرامج بالمجلس العربي للطفولة والتنمية** بكلمة، نوَّهت خلالها إلى أهمية توجيه الانتباه إلى الاهتمـــام بالجانب النفسي الذي يُعتبر الأكثر أهمية في تكوين شخصية الطفل، والعنـــف النفـــسي

والبدني الممارَس ضد الأطفال وخاصة في داخل الأسرة، وما يتعرض له الأطفال من إساءة وانتهاكات تتمثل في استخدام وسائل التنشئة الخاطئة، مثل الضرب والعنف اللفظي والتفرقة في المعاملة بين الإناث والذكور والتحرش الجنسي ضد الأطفال

ثم تحدثت **الأستاذة إيمان بهي الدين منسقة وحدة إعلام الطفولة بالمجلس العربي ومنسقة الورشة**، موضحة أن هذه الورشة تتميز بكونها موجهة للإعلام بصفته شريكًا أساسيًا في دعم جهود حماية الأطفال من العنف واستطاع بالفعل في الفترة الأخيرة أن يثبت قدرته الهائلة على تخطِّي الخطوط الحمراء في تناول قضايا كان مسكوتًا عنها حتى وقت قريب، ومنها العنف الممارس ضد الأطفال في كل مكان.

وأكد **الدكتور طلعت منصور أستاذ الصحة النفسية بجامعة عين شمس بالقاهرة ومنسق فريق خبراء إعداد الدليل التدريبي** على أهمية التوجه للإعلام نظرًا للإمكانات الهائلة التي يحملها الإعلام في دوره المؤثر والفعال للأفراد والجماعات والمجتمعات، حيث صار شريكًا في تكوين الرأي العام بأشكال واتجاهات مختلفة إيجابية وسلبية وفي توجيه الوعي الاجتماعي، وتعبئة الجهود من أجل رصد المشكلات أو الظواهر المجتمعية التي يعاني منها المجتمع أو فئات معينة منه، وكيفية التعامل معها على الجبهات المختلفة بأسلوب إنساني وحضاري.

وأشار **الدكتور هاني جهشان استشاري الطب الشرعي بوزارة الصحة الأردنية (عضو فريق خبراء إعداد الدليل)** إلى فكرة شبكة الإعلاميين العرب لمناهضة العنف ضد الأطفال التي سيتم إطلاقها. وسيأتي ذكرها لاحقًا.

المحور الأول: (الإطار المعرفي العام حول العنف ضد الأطفال)

قام **الدكتور طلعت منصور** بعرض الإطار المعرفي العام حول العنف ضد الأطفال؛ حيث تناول تعريف العنف الذي أقرته الأمم المتحدة، وهو التعريف المأخوذ عن التقرير الدولي لمنظمة الصحة العالمية عن العنف والصحة، وتناول الخبرة الصدمية التي يشكلها العنف بالنسبة للأطفال، وحجم المشكلة، وأنماط العنف ضد الأطفال وفقًا لمتغيرات البيئة أو الوسط التي تشمل العنف الأسري ضد الأطفال والعنف المدرسي وأنماطه الشائعة، وكذلك العنف المُؤسَّسي. أشار أيضًا إلى الأساليب المستخدمة للعنف ضد الأطفال ونوعية الأشخاص مرتكبي العنف ضد الأطفال.

المحور الثاني: (الأبعاد الصحية لحماية الأطفال من العنف)

عرض **الدكتور هاني جهشان استشاري الطب الشرعي** الأبعاد الصحية لحماية الأطفال من العنف، واستهل العرض بالإشارة إلى بعض الحقائق حول ظاهرة العنف ضد الأطفال، ومنها أن:

- ظاهرة جرائم الشرف منتشرة في العالم العربي، وإن كانت الأردن قد استطاعت تحديدها لمواجهتها.
- تدل الحقائق القائمة على الدليل العلمي (الطب المسند) على أن مدى شيوع العنف ضد الأطفال أمر غير معروف.
- محاولة تقدير معدلات انتشار العنف يُعتبر أمرًا مربكًا ليس فقط للدول العربية، بل في كل أنحاء العالم.
- أغلب حالات العنف ضد الأطفال لا يتم التبليغ عنها، وإذا حدث التبليغ لا يتم التعامل معها بطريقة سليمة من الناحية الصحية، وأغلب الدول العربية لا تقدم علاجًا لهؤلاء الأطفال، ولا يتم تقديم علاج نفسي للأطفال، والمأساة أن الطفل يعود مرة أخرى إلى مكان الجريمة والشخص الذي قام بممارسة العنف ضده.
- هناك حَجْب مُتعمَّد عن الإفصاح والتبليغ عن حالات العنف ضد الأطفال، وهناك فرق واضح بين عدد الحالات التي يتم التبليغ عنها، وعدد الحالات الموجودة في الواقع.
- العنف ضد الأطفال مشكلة منتشرة جغرافيًا في كل دول العالم كما أكدت دراسة الأمين العام للأمم المتحدة حول العنف ضد الأطفال.
- تترك مشكلة العنف ضد الأطفال معاناة وأذى مباشرًا على جسد الطفل، وتترك أذى نفسيًا أيضًا.

كما تمت الإشارة إلى أن القطاع الصحي يتعامل مع تلك الحالات على أنها مشاكل اجتماعية، وركز الدكتور هاني جهشان على مبدأ الصحة العامة الذي يقوم على الارتقاء وتعزيز الصحة، بخفض العواقب السلبية للسلوك الفردي أو الجماعي المؤدي لمُخرَجات صحية سقيمة في المجتمع، على عكس المفهوم السائد أن الصحة العامة مقصورة على الاستجابة للأمراض المُعْدَية والوبائية. وشرح مبادئ الصحة العامة وتعريف منظمة الصحة العالمية للعنف، كما قدم عرضًا لدراسة الأمين العام



للأمم المتحدة حول العنف ضد الأطفال التي توضح أسباب العنف وجذوره وأشكاله المختلفة.

المحور الثالث: (الأبعاد النفسية والتربوية لحماية الأطفال من العنف)

عرض **الدكتور طلعت منصور أستاذ الصحة النفسية** الأبعاد النفسية والتربوية لحماية الأطفال من العنف، حيث قام بتعريف الطفل ضحية العنف، والعملية الصدمية لتعرض الطفل للعنف وتأثير الصدمة على مشاعره وروحه ونموه وتشويه معتقداته، وأعراض اضطرب ضغوط ما بعد الصدمة والاضطرابات المتلازمة، التي تتضمن: الاكتئاب والقلق والمخاوف واضطراب المسلك والسلوك المُعادى للمجتمع واضطرابات جنسية واضطرابات الأكل واضطرابات النوم، وكذلك الآثار بعيدة المدى. كما أشار أيضًا إلى العوامل والأسباب المتعلقة بالعنف، مثل الثقافة المساهمة في العنف ضد الأطفال، والبيئة الأسرية المضطربة، والعوامل النفسية، وقصور منظومة المساندة الاجتماعية.

المحور الرابع: (الأبعاد الاجتماعية والبيئية لحماية الأطفال من العنف)

عرضت **الدكتورة ثريا عبد الجواد أستاذ علم الاجتماع** الأبعاد الاجتماعية لحماية الأطفال من العنف، حيث بدأت بالتعريف بمفهوم العنف والعنف ضد الأطفال، وكذلك أنماط العنف الموجه ضد الأطفال، وأسباب ومصادر العنف ضد الأطفال من الناحية الاجتماعية، وأساليب المواجهة وطرق العلاج. وأشارت إلى العنف وحقوق الأطفال، والعدوان الذي يتعرض له الطفل في المنطقة العربية، وتطرقت أيضًا إلى العنف ضد الأطفال في الظروف الصعبة الذين يشملون أطفال الشوارع والأطفال العاملين والأطفال في ظل أوضاع سياسية مضطربة.

المحور الخامس: (الأبعاد القانونية لحماية الأطفال من العنف)

قام **الأستاذ محمود قنديل الخبير القانوني** بعرض الجانب القانوني من الدليل، وقدم التعريفات والمفاهيم والمصطلحات المستخدمة في القانون الدولي لحقوق الإنسان، والفرق بين الإعلان والمعاهدة والاتفاقية والميثاق والنظام والتوقيع والتصديق

والانضمام والتحفظ ، وأشار إلى الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل والإعلان العالمي لحقوق الطفل، وتمت مناقشة آليات الحماية لحقوق الطفل وعلاقتها بالقوانين الخاصة بالطفولة في الدول العربية.

المحور السادس: (الأبعاد الإعلامية لحماية أطفال الشوارع)

عرضت **الأستاذة عائدة غربال خبير حقوق الطفل** الأبعاد الإعلامية لحماية الأطفال من العنف ، وبدأت بالتعريف باتفاقية حقوق الطفل التي تقوم على أربع ركائز أساسية، وهي: مصلحة الطفل الفُضلَى، الحق في عدم التمييز، حق الطفل في البقاء والنماء والحياة، والحق في المشاركة وإبداء الرأي. وتناولت علاقة الإعلام بحقوق الطفل (الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل)، وأشارت إلى مواد الاتفاقية التي لها علاقة بالإعلام.

كما تم عرض فكرة اليوم العالمي لبث برامج الأطفال International Children's Day of Broadcasting ، حيث يتم تخصيص يوم الأحد الثاني في شهر ديسمبر من كل عام لبث برامج نوعية للأطفال وحولهم في محطات الإذاعة والتليفزيون في كل أنحاء العالم، وتُتاح الفرصة للأطفال للمشاركة في إعداد البرامج وتقديمها والتحدث عن آمالهم وأحلامهم وتقاسم المعلومات مع أقرانهم.

المحور السابع: (تطبيقات حول كيفية إعداد برامج إعلامية في مجالات الورشة)

تم إجراء تطبيقات عملية على الجزء الإعلامي من الدليل، وقام **الأستاذ عاطف كامل خبير فن التواصل الإعلامي** بعرض ورقة حول الإبداع التليفزيوني في الشكل والمضمون تتناول الخطوط العامة لإجراء الحوارات التليفزيونية وبعض أسس التفاعل والتواصل، وكذلك معايير المبادرة الفارقة في العمل الإعلامي والتي تتضمن: النقل والقابلية للقياس والرؤية ونتائج قريبة المدى نسبيًا.

على جانب آخر، تم خلال الورشة استعراض عدد من التجارب المؤسسية في مجال مناهضة العنف ضد الأطفال، حيث تم عرض تجربة كل من: منظمة الصحة العالمية ، شبكة "المهنيون العرب للوقاية من إساءة معاملة الأطفال" (أسبيكان العربية)،

والمجلس القومي للطفولة والأمومة المصري، ومركز حقوق الطفل المصري، بالإضافة إلى تجربة الشبكة الدولية لخط نجدة الطفل (CHI).

كما أُعلن عن إطلاق الشبكة الإعلامية العربية لمناهضة العنف ضد الأطفال، واعتبار المشاركين في الورشة أعضاء مؤسسين لها، وذلك مساهمة في الوصول لدور بنّاء للإعلام في بيان واقع العنف ضد الأطفال في الوطن العربي ودعم جهود التوعية به تحت شعـــار: "**الإعلام نصير لحقوق الطفل** ". وتم فتح باب العضوية لكل الإعلاميين المهتمين بهذه القضايا، **ولمن يرغب من الإعلاميين في الانضمام يمكن مراجعة موقع الورشة والتسجيل إلكترونيًّا على العنوان الموضح في نهاية هذا الموضوع.**

ولقد وافق أعضاء الورشة على وضع ميثاق شرف للإعلاميين في مجال حماية الأطفال، اعتمادًا على عدة مبادئ أساسية وصولاً إلى إعلام صديق للأطفال.

أبرز ما تم التوصل إليه خلال الورشة: الدعوة من أجل العمل على :

- شن حملة موجهة للوصول إلى الطفل بصورة مباشرة، واستخدام الجمعيات الأهلية بحيث تتجه للمدارس والمدرسين للتعريف بالعنف ضد الأطفال وأشكاله وكيفية التصدي له، وكذلك التبليغ عن حالات الانتهاكات.
- وضع آليات لحماية من يقوم بالتبليغ عن حالات العنف ضد الأطفال، سواء من البالغين أو الأطفال أنفسهم.
- إيجاد استراتيجيات إعلامية للتدخل في القضاء على العنف ضد الأطفال.
- العمل على تعديل النموذج التشريعي العربي لحماية الطفل الذي وضعته جامعة الدول العربية، وكذا العمل على تفعيله.
- نشر مفاهيم حقوق الطفل من خلال الوسائل الإعلامية.
- رفع الوعي لدى صانعي القرار حول خطورة العنف ضد الأطفال.
- العمل على تدريب وتأهيل كوادر إعلامية متخصصة في مجال الطفولة (تدريب مدربين TOT).
- إيجاد أقسام واضحة في التليفزيونات والمحطات الفضائية متخصصة ومحددة للأطفال.
- توعية الأسر بالعنف والوسائل البديلة للعقاب.

- عمل حملات لرفع الوعي وكسب التأييد لقضية العنف ضد الأطفال.
- أهمية أن تقوم المنظمات الدولية مثل منظمة الصحة العالمية، بعمل استراتيجيات رائدة في مجال التدخل، وذلك على مستويات مختلفة.
- إيجاد آليات للتشبيك بين المجتمع المدني والعاملين في مجال الإعلام، وخاصة المتخصصين في مجال الطفولة.
- احترام الحياة الخاصة للأطفال وحماية هويتهم.
- دعوة الحكومات إلى تطبيق الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل.
- مواجهة معاملة الأطفال بتجنب والحد من الصور والعبارات ذات الإيحاءات الجنسية.
- إتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن رأيهم.
- التشجيع على إنتاج البرامج والمواد الإعلامية بمشاركة الأطفال.
- التطرق إلى موضوع العنف من خلال وجهة نظر الطفل.
- البرامج الإعلامية حول قضايا الأطفال يجب أن تحكمها أخلاقيات مهنة الإعلام بشكل عام، وأخلاقيات الإعلام في مجال الطفولة بشكل خاص.

شهد الجلسةَ الختاميةَ عددٌ من الجهات الإعلامية وممثلي منظمات المجتمع المدني العاملة في المجال، والعديد من المنظمات الدولية والإقليمية والوطنية ذات الصلة، حيث بلغ عدد الحضور ما يقارب 130 شخصًا، وتحدث فيها كل من **الدكتور هاني جهشان**، و**الدكتورة ثريا عبد الجواد**، و**الأستاذ زاهر الكاشف (مخرج فلسطيني)** منسق عام اللجنة التنسيقية لشبكة الإعلاميين العرب لمناهضة العنف ضد الأطفال، **والأستاذة مروة هاشم** اختصاصي إعلام بإدارة البرامج بالمجلس العربي للطفولة والتنمية؛ حيث قامت بتلاوة البيان الختامي وتوصيات الورشة، واختُتِمت الجلسة بكلمة **المجلس العربي للطفولة والتنمية التي ألقتها الدكتورة ثائرة شعلان** مديرة إدارة البرامج.

التوصيات:

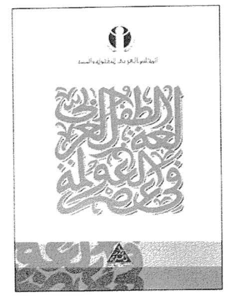
- دعوة الإعلام إلى كسر حاجز الصمت تجاه العنف الممارَس ضد الطفل العربي، والأخذ بزمام المبادرة نحو حمايته ولفت الانتباه إلى ممارسات العنف ضده ورصدها.

- أهمية إعطاء الأطفال فرصة في وسائل الإعلام ليعربوا عن آرائهم بحرية إعمالاً باتفاقية حقوق الطفل.
- تبنِّي استراتيجيات إعلامية عربية موحدة للتدخل في القضاء على العنف ضد الأطفال.
- استمرار إقامة مثل هذه الورش بما يساهم في توفير كوادر إعلامية تتعامل بمهنية عند تناول قضية العنف الممارس ضد الأطفال.
- التأكيد على أهمية دور الإعلام في دعم فكرة خطوط مساعدة الأطفال ومساندتهم، والعمل على نشرها في الدول العربية، باعتبارها آلية للتبليغ عن العنف المُوجَّه للطفل.
- الحاجة إلى إيجاد آليات للتشبيك بين مؤسسات المجتمع المدني والإعلام لحماية الأطفال من العنف.
- حث الإعلام على إيلاء اهتمام خاص بالطفل في العراق وفلسطين لما يعانيه من عنف.
- أن يُراعِي الخطاب الإعلامي عند تناوله لقضايا العنف ضد الأطفال المواثيقَ والاتفاقيات الدولية، وبخاصة اتفاقية حقوق الطفل والتوجيهات الإرشادية الصادرة عن منظمة اليونيسيف حول إعداد التقارير الإعلامية عن الأطفال.
- حث الإعلام على إيلاء اهتمام متعاظم بدراسة الأمين العام للأمم المتحدة حول العنف ضد الأطفال ، بما يسهم في التعريف بها وتنفيذ توصياتها .

لمزيد من المعلومات عن فعاليات الورشة يرجى زيارة الموقع التالي:

www.arabccd.org/media

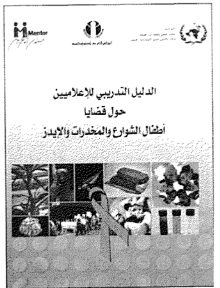
مكتبة الطفولة والتنمية



المؤلف: المجلس العربي للطفولة والتنمية.
العنوان: مؤتمر لغة الطفل العربي في عصر العولمة.
الناشر: دار العلوم للنشر والتوزيع.
مكان النشر: القاهرة.
تاريخ النشر: ٢٠٠٧ .
الصفحات: ٩٤٣ص.
تدمك: ٩-١٤٨-٣٨٠-٩٧٧.

المستخلص: يندرج موضوع هذا الكتاب ضمن الانشغال العالمي بالنتائج السلبية للعولمة الثقافية في هذا العصر، الذي يتميز عن كل العصور الماضية بما وقع فيه من ثورات وأحداث كبرى في العلم والتكنولوجيا والاتصال والسياسة والاقتصاد تكاد تلغي المسافات والحدود السياسية والاقتصادية الكبرى، وتملي بها مصالحها على الكيانات الصغيرة التي تتألف منها غالبية سكان العالم .

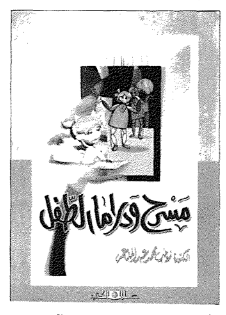
وقد احتوى الكتاب على مجموعة من البحوث الميدانية والإحصاءات والاستبيانات التي تعالج جوانب الموضوع ووفق محاور المؤتمر، وهي : لغة الطفل والمنظور الاجتماعي والإعلامي والقيمي، والطفل والثنائية اللغوية، واللغة والهوية، والطفل واكتساب اللغة، ولغة الطفل والعولمة، وتعليم الأطفال اللغة في المهجر، ولغة الطفل والفن .



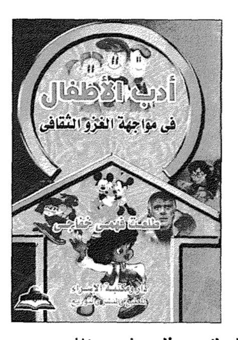
المؤلف: المجلس العربي للطفولة والتنمية.
العنوان: الدليل التدريبي للإعلاميين حول قضايا أطفال الشوارع والمخدرات والإيدز.
الناشر: المجلس العربي للطفولة والتنمية، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، مينتور العربية.
مكان النشر: القاهرة.
تاريخ النشر: ٢٠٠٧.
الصفحات: ٩٤٣ص.

المستخلص:هذا الدليل موجه إلى فئة مهمة

من الإعلاميين التليفزيونيين (معدين – مقدمين) ويتناول قضايا تمثل أولوية في الوقت الراهن؛ وذلك بهدف تزويد الإعلاميين بالمعلومات الصحيحة المتعلقة بموضوع أطفال الشوارع والمخدرات والإيدز ، وهو بداية لعمل إقليمي. حيث يبلغ عدد أطفال الشوارع في العالم العربي من ٧-١٠ ملايين طفل، وهم في تعرض مستمر لتعاطي المخدرات والإصابة بالأمراض السرطانية والإيدز والجلطات والذبحات الصدرية والسكتات الدماغية التي قد تسبب وفاة الطفل نتيجة لتعاطيه للمخدرات.



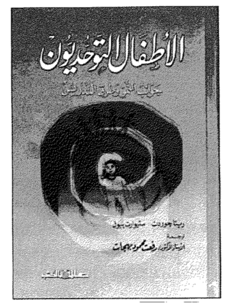
المؤلفون: زينب محمد عبد المنعم.
العنوان: مسرح ودراما الطفل.
اسم الناشر : عالم الكتب.
مكان النشر : القاهرة.
تاريخ النشر : ٢٠٠٧.
الصفحات : ٤٤٨ ص
تدمك : ٩-٥٤٨-٢٣٢-٩٧٧.
المستخلص : يركز الكتاب على مسرح الطفل وأهميته في تكوين الشخصية الوطنية والوجدانية وفي غرس القيم ، وواقعه في الوطن العربى والعالم ودور اللعب وأهميته باعتباره العمود الأساسي لمسرح الطفل ، التعلم الجماعي وسيكولوجيته ومتطلباته وعلاقتها بالمسرح الدرامي الاجتماعي ، ومجالاته لطفل الروضة. ثم تناول الكتاب الأنشطة الدرامية ضاربا بعض الأمثلة عليها ، والعناصر الأساسية لمسرح الطفل وأنواعه، موضحاً أهداف التربية الاجتماعية و الفردية والدراما الاجتماعية والمسرح الدرامي ، وطرق والعاب مسرح الطفل وفلسفتها ومضمونها ودور المسرح التربوي في مراحل التعليم والعملية التعليمية.



المؤلفون: طلعت فهمي خفاجي.
العنوان: أدب الأطفال في مواجهة الغزو الثقافي.
اسم الناشر : دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع.

مكان النشر: طنطا.
تاريخ النشر: ٢٠٠٦.
الصفحات: ٣٠٤ ص
تدمك: ٥-٦٦-٥٢٦٥-٩٧٧.

المستخلص: يتناول هذا الكتاب أدب الأطفال فبدأ بالحديث عن ثقافة الأطفال ومرحلة نمو الأطفال كمدخل لدراسة أدب الأطفال كفنون وقصص وشعر ثم الوسائل التي تنقل الأدب للأطفال، ومجلات الأطفال ومسرح الأطفال وبرامج الأطفال الإذاعية والتلفزيونية وسينما الأطفال والكمبيوتر والانترنت وأخيرا مكتبات الأطفال.



المؤلفون: ريتا جوردن، ستيورات بيول.
العنوان: الأطفال التوحديون: جوانب النمو وطرق التدريس.
اسم الناشر: عالم الكتب.
مكان النشر: القاهرة.
تاريخ النشر: ٢٠٠٧.
الصفحات: ٢٧٢ ص،
تدمك: ٧-٥٤٩-٢٣٢-٩٧٧.

المستخلص: يقدم الكتاب نظرة تكاملية حول تربية الطفل التوحدي لتقديم يد العون للعاملين فى مجال تربية الطفل التوحدي ورعايته فى المنزل والمدرسة. حيث يبدأ بحصر عدد من المصطلحات والمفاهيم الرئيسية التي لا غنى عنها بالنسبة للمتخصصين وغير المتخصصين فى فهم الطفل التوحدي والتعامل معه وخصائص الطفل التوحدى فيما يسمى بمثلث الإعاقات للمساهمة فى تشخيص التوحد. كما يتناول أسباب التوحد ودور الذاكرة فى تخزين المعلومات، ثم ينتقل الكتاب إلى مناقشة ٣ نقاط مهمة للآباء والمربين والمعالجين النفسانيين وهي: الجوانب الاجتماعية والانفعالية لدى الطفل التوحدى، النمو اللغوي والاتصال، التفكير التوحدى، مع ضرب العديد من الأمثلة. ثم يقدم الكتاب عرض الطرق المختلفة لإدارة سلوك الطفل التوحدى، وطرح مجموعة من القضايا المنهجية ذات الصلة بتعليم هذا الطفل.



المؤلفون: باسم على حوامدة، شاهر ذيب أبو شريخ.



العنوان: وسائل الإعلام و الطفولة .
اسم الناشر: دار جرير للنشر والتوزيع.
مكان النشر: عمان.
تاريخ النشر: ٢٠٠٦.
الصفحات: ٢٠٧ ص
رقم الطبعة: ط ١.
تدمك: ٦-٤٨-٠٤٨-٣٨-٩٩٥٧.

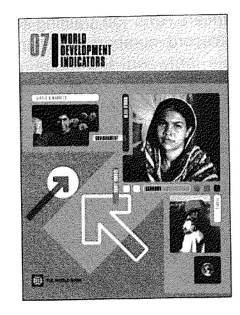
المستخلص : يتناول الكتاب الإعلام كمفهوم وأنواع وأهداف والعلاقة بين وسائل الإعـــلام والاتصال والحـــواس وعلاقتهـــا بوســـائـــل الإعـــلام وتصنيف الوسائل التعليمية حسب درجة حسيتهـــا ، ثم ينتقل إلى الحديث عن الطفولة كمفهوم وحقوق الطفل الإعلامية في الاتفاقيات الدولية وعلم نفس النمو ومظاهر النمو في مراحل النمو البيولوجي وفي الطفولة وفي مرحلة المراهقة ، ثم ينتقل ليتناول وسائل الإعلام المطبوعة او المقروءة كالكتب والمجلات والصحـــف والتلفـــاز والفيديو والطفولة بالإضافة إلى الإذاعة والسينما والكمبيوتر والانترنت وإثرها على الطفولة والتربية وارتباطها بهما.



المؤلفون: مايكل ب. ايزنبيرج
العنوان الرئيسي: المهارات الست الكبرى في المدارس المتوسطة والثانوية : تعليم مهارات المعلوماتية والتكنولوجيا.
اسم الناشر: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع .
مكان النشر: الدمام .
تاريخ النشر: ٢٠٠٦ .
الصفحات: ٢٠٥ ص
تدمك: x - ٣١-٨٦٣ - ٩٩٦٠.

المستخلص : يزود هذا الكتاب معلمي الصفوف الثانوية وأمناء المكتبة ومعلمي التكنولوجيا بالخلفية وبالأدوات اللازمة لتنفيذ برنامج المهارات الست الكبرى المتكامل، حيث يوضح منحى المهارات الست الكبرى والمسوغ المنطقي الذي يقوم عليه ويناقش استراتيجيات وتقنيات محددة لبناء المهارات الست الكبرى فى البرامج التعليمية الموجودة إضافة إلى مناقشة طرق لوضع دروس ووحدات جديدة. كما يتضمن الكتاب عينة لأفكار تعليمية تستخدم المهارات الست الكبرى ضمن سياق يمكن استخدامه كما هو او يمكن تعديله لتلبية احتياجات تعليمية محددة بما يكفل إمكانية وضع برنامج تعليمي فعال لتعليم مهارات التكنولوجيا والمعلوماتية .

impediments to this process in the region. Nevertheless, Arab women have managed to attain outstanding achievements in diverse fields of human activity.
Societal reform aimed at enabling the rise of women, in line with the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW), is envisioned as one of the two wings of the bird symbolising the rise of women in the Arab world. A bird, however, needs two wings to fly. The other wing would be a wide - ranging and effective movement in Arab civil society that engages both women and their male supporters in steadily extending and consolidating targeted societal reform initiatives on the one hand, and on the other, empowering women - and the society at large - to benefit from them.
In particular, the report calls for the adoption of time-bound affirmative action, tailored to the specificities of each Arab society, in order to expand the participation of women in all fields of human activity . This is considered imperative to dismantle the structures of centuries of discrimination.



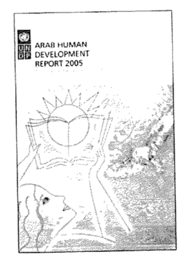
Author: The World Bank.
Title: World Development Indicators 2007
Publisher: The World Bank
Place of Pub.: Washington
Date of Pub.: 2007
ISBN: 0-8213-6959-8.
Abstract : This book is issued by the World Bank.It represents statistics on poverty which are the product of national statistical agencies.It begins with a report on the Millennium Development Goals,which set specific,measurable targets for development in the early 21 Century.The aim is reduce poverty,educating chidlren,combating illness and diseases.



healthcare, and job training for their record numbers of young people between the ages of 12 and 24 years of age, could produce surging economic growth and sharply reduced poverty, according to a new World Bank report launched at the Bank Annual Meetings in Singapore.

With 1.3 billion young people now living in the developing world - the largest - ever youth group in history-the report says there has never been a better time to invest in youth because they are healthier and better educated than previous generations, and they will join the workforce with fewer dependents because of changing demographics.

However, failure to seize this opportunity to train them more effectively for the workplace, and to be active citizens, could lead to widespread disillusionment and social tensions.



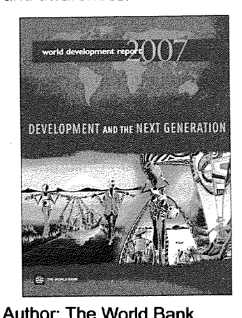
Author: UNDP
Title: Arab Human Development Report 2005
Publisher: UNDP
Place of Pub.: New York
Date of Pub.: 2006
ISBN: 92-1-1261740-0

Abstract:The rise of women in Arab countries goes beyond redressing historical injustices against them and ensuring their equitable treatment - notwithstanding that both are due obligations for Arab societies. Indeed, the advancement of women is a pre-requisite for a comprehensive Arab renaissance.

Arab region countries have undoubtedly attained significant achievements in the advancement of women, but the ultimate objectives of this endeavour, as conceptualised in the Arab Human Development Reports, require further effort. Much more remains to be accomplished by way of enabling the equitable acquisition and utilisation of human capabilities and the exercise of human rights, before women's advancement can be complete. Since the status of women in the Arab world is a culmination of the complex – and often problematic - interaction of cultural, social, economic and political factors, there are many

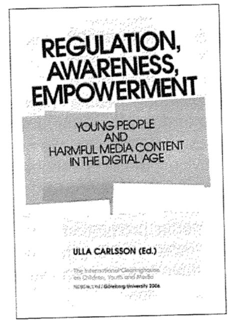
Title: In The Service of Young People: Studies and Reflections on Media in the Digital Age
Publisher: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media
Place of Pub.: Sweden
Date of Pub.: 2006
ISBN: 91-89471-35-0
Abstract: The study was published as a "Yearbook" of the International Clearinghouse on Children, Youth and Media at the Information Centre for Media and Communication Research (Nordicom) of Gteborg University Sweden , with Ulla Carlsson and Cecilia von Feilitzenas editors. It assembles contributions by researchers from different parts of the world in order to shed light upon issues of vital importance that arise when dealing with a subject such as 'media in the service of young people'. The book consists of two parts. The first part contains articles by eminent scholars active in different continents. These articles exhibit theoretical visions and empirical examples of what constitutes and what does not constitute media and media contents in the service of children and youth. The researchers also reflect on measures of how to improve young people's media situation in the digital age.

The second part of the publication presents different kinds of efforts at raising media and information/Internet literacy among young people, parents, media educators and media professionals through examples of activities, projects, resources, and best practices with a focus on children's and young people's own media production as one of the more effective means to raise their level of knowledge and awareness.

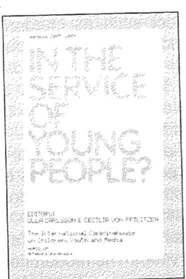


Author: The World Bank
Title: World Development Report 2007: Development and the Next Generation
Publisher: The World Bank
Place of Pub.: Washington, DC
Date of Pub.: 2006
ISBN: 0-8213-6541-X
Abstract: Developing countries which invest in better education,





Author: Ulla Carlsson
Title: Regulation, Awareness, Empowerment: Young people and Harmful Media Content in the Digital Age.
Publisher: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media
Place of Pub.: Sweden
Date of Pub.: 2006
ISBN: 91-89471-39-3
Abstract: In 2005 UNESCO asked the International Clearinghouse on Children, Youth and Media to prepare a publication on 'Efforts and Innovative Approaches to Reduce Violence in Electronic and Digital Media'. This volume presents the results of the work the Clearinghouse has done in response to that request. Violence is no longer an adequate heading; today, terms like "harmful media content" or "harm and offence in media content" are more in keeping with the situation. It is this broader term that forms our point of departure in this work. In the book, a good number of scholars and other experts, with an eye to the future, present conclusions that can be drawn from the research to date on offensive and potentially harmful media content and the protection of minors. They do so from a variety of perspectives and with most valuable reflections. The Clearinghouse also presents different kinds of efforts at raising media and information literacy through examples of activities, projects and resources from many different parts of the world.



Author: Ulla Carlsson, Cecilia Von Feilitzen

دعوة للكتابة

تدعو مجلة الطفولة والتنمية الباحثين والمهتمين بقضايا الطفولة والتنمية ، أن يساهموا في الكتابة للمجلة في عددها السابع عشر ، وموضوعه الأساسي "**الطفل والإعاقة**" ، كما يهتم العدد أيضًا بالموضوعات الآتية :

- الموهبة والتفوق والإبداع .
- الطفل والفن .
- أدب الطفل وكتب الأطفال .

وستهتم المجلة بالموضوعات الآتية طوال العام :

- سبل مواجهة إدمان المخدرات .
- الرياضة وتنمية الطفل .
- الطفل في النزاعات المسلحة .
- ختان الإناث .
- المراهقة كمرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد .
- الطفل والمستحدثات التكنولوجية .
- إساءة معاملة الطفل .
- عمالة الأطفال.
- أطفال الشوارع .
- إدمان الطفل للكمبيوتر والإنترنت .

على أن تكون المادة العلمية مستحدثة تعكس روح العصر وتجاربه ، والجهود المؤسسية في مجالات الطفولة ، ويفضل أن تتسم المادة المقدمة بالطابع التطبيقي بحيث يسهل الإفادة منها في تطوير وضع الطفل العربي ؛ بحيث تكون المادة المقدمة قابلة للتطبيق والاستثمار في تطوير وضع الطفل العربي ، مع اتباع سياسات وقواعد النشر الواردة في المجلة .

سـياسـات وقواعـد النشـر

مجلة الطفولة والتنمية .. مجلة علمية ، متخصصة ، فصلية ، مُحَكَّمة ، تُعنى بشؤون الطفولة والتنمية في الوطن العربي .

سياسات النشر :

- تنشر المجلة الأعمال العلمية ذات الصلة بالطفولة والتنمية ، والتي لم يسبق نشرها أو تقييمها في جهة أخرى .
- تُعبِّر الأعمال التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبيها ، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلس العربي للطفولة والتنمية .
- تُعرض البحوث والدراسات المقدمة للنشر على اثنين من المحكمين ويكون رأيهما ملزماً، وفي حالة اختلاف الرأي يعرض البحث أو الدراسة على مُحكم ثالث ، يكون رأيه قاطعاً.
- الأعمال العلمية التي تُقدم للمجلة ولا تنشر ، لا تُعاد إلى صاحبها.
- الالتزام بالأصول العلمية في إعداد وكتابة العمل العلمي من حيث كتابة المراجع وأسماء الباحثين والاقتباس والهوامش ، ويفضل وضع الهوامش والمراجع في نهاية الموضوعات .
- تكون أولوية النشر للأعمال المقدمة حسب أهمية الموضوع ، وأسلوب عرضه، وتاريخ الاستلام ، والالتزام بالتعديلات المطلوبة.

قواعد النشر :

- تُرسل الأعمال العلمية بالبريد الإلكتروني الخاص بالمجلة **child-dev@arabccd.org** ، وإذا لم يتيسر ذلك ؛ ترسل الأعمال العلمية من نسختين مطبوعة على جهاز الكمبيوتر.

- يُشار إلى جميع المراجع – العربية والأجنبية – ضمن البحث بالإشارة إلى اسم المؤلف وسنة النشر ، الموضوع ، دار النشر ، الطبعة (إن وجدت) ، المدينة ، والصفحات (في حالة الهوامش) .
- الأعمال المقدمة ينبغي أن تكون مكتوبة بلغة سليمة وبأسلوب واضح .
- يرفق بالعمل المرسل للنشر بيان يتضمن اسم الباحث وجهة عمله وأرقام الاتصال والبريد الإلكتروني ، وعنوانه كاملاً وكذلك نسخة من السيرة الذاتية .
- يعتبر العمل العلمي قابلاً للنشر إذا توافرت فيه المعايير السابقة في سياسات وقواعد النشر ، بالإضافة إلى مراعاة اتباع الآتي :

الدراسات والبحوث :

- أن تقدم في حدود (٥٠٠٠ كلمة ، أي حوالي ٢٥ صفحة) .
- أن تخضع لسياسة التحكيم المشار إليها في سياسات النشر .

مقالات :

- ألا يزيد عدد صفحات المقال على (٤٠٠٠ كلمة ، أي حوالي ٢٠ صفحة).
- أن تكون الموضوعات حديثة ، لم يسبق نشرها .

تجارب قطرية :

- ألا يزيد عرض التجربة على (٣٠٠٠ كلمة ، أي حوالي ١٥ صفحة) ؛ لتلقي الضوء على نجاحات تجربة حكومية أو أهلية عربية ؛ لتعميم الفائدة .
- أن تكون العروض لتجارب حديثة ومستمرة .

عروض كتب :

- ألا يزيد عدد صفحات العرض على (٢٠٠٠ كلمة ، أي حوالي ١٠ صفحات) .
- أن تكون الكتب المعروضة حديثة ، وألا يكون قد مضى على إصدارها أكثر من ثلاث سنوات .

عروض الرسائل الجامعية :

- ألا يزيد عدد صفحات العرض على (٢٠٠٠ كلمة ، أي حوالي ١٠ صفحات) .
- أن تكون الرسائل المعروضة حديثة ، وألا يكون قد مضى على مناقشتها أكثر من ثلاث سنوات .

عرض تقارير المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش :

- ألا يزيد عدد صفحات العرض على (١٦٠٠ كلمة ، أي حوالي ٨ صفحات) .
- أن تكون تلك الفعاليات حديثة ، وذات أهمية بما تعكسه من مردود إيجابي .

الترجمات :

- ألا يزيد عدد صفحات الموضوعات المترجمة على (٢٠٠٠ كلمة ، أي حوالي ١٠ صفحات) .
- أهمية أن تكون تلك الترجمات حديثة ، لم يمضِ على نشرها للمرة الأولى أكثر من ٣ سنوات ، مع الإشارة إلى المصدر الأصلي للنص واسم كاتبه .



Popular Arab Children's Poetry: Effectiveness and Foundation Factors

Dr. Ali Haddad

The author states from the start that popular poetry is the best manifestation of popular tendencies and their captivating elements, due to poetry's distinct rhythm and imagery. He highlights the specificity of popular poetry among other popular means of expression addressed to children; for poetry enjoys a unique effectiveness and liveliness which makes the child both a creator and recipient of art at one and the same time. In addition, poetry represents a point of convergence for other modes: narrative, representative, and kinetic.

The author then moves on to examine children's poetry's relation to language (showing how poetry is closely linked to linguistic acquisition in children), rhythm (the role it performs, paving the way to singing), singing (the relation between what is recited and what is sung), imagination (the nature of imagery in popular children's poetry), and playing (and how it relates to popular poetry).

The study then focuses on two distinctive elements in children's popular poetry: The specificity of the age group and environment. Moving from theory to application, the author analyzes a number of poems, demonstrating their cognitive content as well as their conceptual tendencies on the levels of content and form.

Children's Culture between Specificity and Penetration

Fadel Al Ka'by

The author begins by defining children's culture and its relation to society's culture at large, posing two questions: 1. What does children's culture acquire from society? and 2. What should that culture *not* acquire from society? The author emphasizes the specificity of children's culture which should be protected from the negative influences of society that occur as a result of the globalizational attack targeting Arab Islamic identity.

The author, thus, builds his argument fundamentally on identity as a central concept characterizing the totality of factors which distinguish children's culture in the Arab world from the rest of the world. The author then maps out key factors in the process of penetrating this culture, dividing them into two categories. First, he cites internal factors, generally controllable, and which, in turn, could be further classified into: a. factors which, especially in small communities, spontaneously reproduce adult culture, without developing it; and b. deliberate factors that result from infatuation with Western culture. Second, the author points to external factors, generally known as "cultural invasion," resulting from modern communication media and the attractive and captivating forces of visual culture.

The author concludes by stressing the importance of implementing an advanced Arab strategy, in keeping with new discoveries, that would protect our children against cultural invasion.

The Effect of the Family and Social Milieu on Children's Culture

Dr. Aly Bo'Anaqa

The article focuses on the situation in Algeria and the roles played by family and the social milieu in the formation of children's culture. It highlights the gap between what children are given and their actual needs, indicating the various problems in children's education in Algerian society,e.g. ignorance, lack of awareness, and the absence of a planned educational role performed by the family.

The author then moves on to tackle the social milieu at large--what it offers children; and what it lacks. The author does this through posing a number of pressing questions concerning the current and future situations of Arab children at large, and Algerian children specifically.

Early Childhood: The Creativity within

Dr. Viola Al Biblawy

The author overviews international trends related to early childhood. UNESCO reports an increasing interest in this age group during the last two decades. However, the contradiction lies in the fact of the decrease of practical global interest in this age group.

The author focuses on the socio-psychological theory of human development as presented by Erik Erikson, whose work distinguishes three stages of development in a child's earliest five years: "basic trust", "autonomy," and "initiative." The author suggests a number of recommendations on enhancing child development at this stage, in accordance with the above schema.

The author then presents a detailed delineation of the general characteristics of children at the stage of early upbringing, their capabilities, skills, and tendencies. She then examines such issues as the requirements of education and play, the nature of creativity (natural and acquired) and the necessities of its development at this stage, within certain emphasis on the teacher's role in nurturing this creative tendency. The author concludes by suggesting ten criteria, as well as a number of characteristics and guidelines, for a creative education environment.

Cultural Alienation and the Arab Child

Dr. Mohamed Ibrahim Eid

Do our children really suffer from cultural alienation? And what are the means to combat it?

The author starts his article by defining cultural alienation from different cognitive perspectives: linguistic, psychological, social, and philosophical, analyzing its nature, causes, and symptoms. He then moves to examining cultural alienation in the light of previous studies that have examined this notion among Arab students abroad. He sums up this section by highlighting the importance of having a "cultural" standpoint vis-à-vis other cultures that would reduce our sensitivity to them. The author then examines the concept of culture--linguistically and idiomatically—in its two manifestations: elitist individualistic as well as social (inclusive of all modes of behavioral tendencies).

Finally, the author examines the concept of cultural communication and its relation to such concepts as acculturation, awareness, and ethnic loyalty—dealt with in previous studies. The author also poses a question about the possibility of our children's culture being alienated from itself. He answers in the negative, using Arab language as an example of sound cultural communication across the ages, adding that this example could be followed by Arab culture, given that it communicate openly with other cultures.





Contents



